Susanne Binder

Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive

Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden

Interkulturelle Pädagogik Bd. 1

LIT

Susanne Binder

Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive

Interkulturelle Pädagogik

Band 1

LIT

Susanne Binder

Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive

Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden

Mit einem Vorwort von Andre Gingrich

LIT

Eine elektronische Version dieses Buches ist dank der Unterstützung von Bibliotheken,
die mit Knowledge Unlatched zusammenarbeiten, frei verfügbar.
Die Open-Access-Ausgabe wurde im vorliegenden Fall ermöglicht durch den
Fachinformationsdienst Benelux / Low Countries Studies der Universitäts- und Landesbibliothek
Münster
mit Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft.
Mehr Informationen: www.knowledgeunlatched.org, www.fid-benelux.de

Umschlagbild: Foto vom Verein „Sprungbrett für Mädchen“
www.sprungbrett.or.at mit freundlicher Genehmigung
der Fotografin und der abgebildeten Schülerinnen

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Wien

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 3-8258-8260-8

© LIT VERLAG Wien 2004
Krotenthallergasse 10 A-1080 Wien
Tel. +43 (0) 1 / 409 56 61 Fax +43 (0) 1 / 409 56 97
e-Mail: wien@lit-verlag.at http://www.lit-verlag.at

Dank an

Gerd Baumann

Olaf Bockhorn

Gila Dibaian

Doris Englisch-Stölner

Gebhard Fartacek

Elfie Fleck

Andre Gingrich

Anja Götz

Wolfgang Gröpel

sowie an meine Forschungs- und InterviewpartnerInnen:

Schüler und Schülerinnen

Lehrer und Lehrerinnen

Direktoren und Direktorinnen

(die aus Gründen der Anonymität hier nicht namentlich erwähnt werden)

INHALTSVERZEICHNIS

	VORWORT	**10**
1.	**EINLEITUNG ODER: WAS HAT SCHULE MIT ETHNOLOGIE ZU TUN?**	**13**
1.1	Persönlicher Zugang und Aufbau des Buches	20
2.	**THEORETISCHE AUSGANGSPUNKTE UND METHODISCHE ANSÄTZE**	**24**
3.	**DIE EMPIRISCHE DATENERHEBUNG**	**42**
3.1	Feldforschung in Österreich	42
3.1.1	*MigrantInnen in Wien – Demographische Daten*	*45*
3.1.2	*SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen im österreichischen Schulsystem*	*47*
3.2	Feldforschung in den Niederlanden	48
3.2.1	*Der Begriff „allochtoon"*	*51*
3.2.2	*MigrantInnen in Tilburg – demographische Daten und migrationspolitische Überlegungen*	*53*
3.2.3	*Die Niederlande als Sonderfall in Europa?*	*55*
4.	**SCHULE ALS BILDUNGS-INSTITUTION**	**58**
4.1	Die Schule – ein Überbleibsel aus dem 19. Jahrhundert?	58
4.1.1	*Schule für alle?*	*58*
4.2	Schulsysteme in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität – Kriterien für Interkulturelles Lernen aus EU-Sicht	66
4.2.1	*Learning to respect*	*70*
4.3	Über den Zusammenhang von „nation-state, school and civil enculturation"	72
4.4	Schulische Sozialisation	74
4.5	Schulische Erfolge und Laufbahnen	76

5	**DAS SCHULSYSTEM IN DEN NIEDERLANDEN – EIN ÜBERBLICK**	**83**
5.1	Non discriminatiebeginsel (Anti-Diskriminierungs-Grundsatz)	88
5.2	Überblick über das niederländische Schulsystem im Bezug auf Migration	93
5.2.1	*Schulpolitik und Einrichtungen bis 1980*	*93*
5.2.2	*Kritik am Schulsystem der 1970er Jahre*	*96*
5.2.3	*Schulpolitik und -praxis nach 1980*	*97*
5.2.4	*„Zwarte en witte scholen" – ein spezielles Phänomen in der niederländischen Schullandschaft*	*101*
6	**ISLAMISCHE SCHULEN**	**107**
6.1	Islamische Schulen in den Niederlanden	107
6.1.1	*Schwierigkeiten, Restriktionen, Diskriminierungen*	*111*
6.2	Islamisches Gymnasium in Wien	115
7	**JUGENDKULTUR**	**119**
7.1	„Study of children's culture" und Sozialisationstheorien in der Kultur- und Sozialanthropologie	119
7.2	Jugendliche aus Migrationsverhältnissen in der Forschung	128
7.3	Interkulturalität in der Jugendforschung	133
7.4	„Ethnische" Eigen- und Fremdzuschreibungen	136
8	**(INTER)KULTURELLE VERHANDLUNGSRÄUME?**	**144**
8.1	Beispiel 1: „Aber ist dann bei euch etwas anders als bei den Niederländern?" (C-College Tilburg)	146
8.2	Beispiel 2: „Es ist wichtig, darüber zu reden und zu lernen, mit dem Konflikt umzugehen." (AHS Wien)	159

9	**IDENTITÄT IM KONTEXT SCHULE**	**167**
9.1	Selbstentwicklung und kulturelle Identität in der Sozialisationsforschung	167
9.2	Ethnische Identität, kulturelle Identität in der Sozialanthropologie	168
9.3	Ethnizität und ethnische Identität im Schulsystem	171
9.3.1	*Ethnische Zuschreibungen am Beispiel muslimischer Mädchen*	*173*
9.4	Identität ist etwas für die anderen	182
9.5	Identitäts-Entwürfe für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen	183
9.6	Defizit-Ansatz	190
9.7	Umgang mit Differenz(en)	195
10	**INTERKULTURELLES LERNEN IM SCHULISCHEN KONTEXT**	**200**
10.1	Auseinandersetzung des österreichischen Schulsystems mit Migration	203
10.1.1	*Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ in Österreich*	*205*
10.2	Intercultureel onderwijs (ICO) – Interkultureller Unterricht an niederländischen Schulen	207
10.2.1	*Erste Ansätze im Interkulturellen Unterricht*	*207*
10.2.2	*Die Entwicklung von ICO im Überblick*	*209*
10.2.3	*Selbstreflexion als interkulturelle Kompetenz*	*214*
10.3	Beispiele aus der niederländischen ICO-Praxis	216
10.3.1	*Die Studie „samen jong“*	*216*
10.3.2	*Die Studie „Interkulturelles Lernen in der Klasse – von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen“*	218
10.4	Ansichten zum Interkulturellen Lernen österreichischer LehrerInnen	223
10.5	Ansichten zum Interkulturellen Lernen niederländischer Lehrkräfte	225

10.6 Der Weg zur Umsetzung 229
10.6.1 Cultural Awareness 230
10.6.2 Schulbücher 231
10.6.3 Kulturelle Heterogenität 235
10.6.4 Aus-, Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen 236
10.6.5 Vernetzungen 238
10.6.6 Teamarbeit 239
10.6.7 Mehrsprachigkeit 241
10.6.8 Rahmenbedingungen 248

11 NEUE ANSÄTZE UND AUSBLICKE 255
11.1 Schulpolitische Maßnahmen für „achterstandsleerlingen" („Defizit-SchülerInnen") 255
11.1.1 Gegenwärtige Maßnahmen zur Förderung von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen 260
11.2 Neue Ansätze für den Umgang von Schulen mit Heterogenität 262
11.2.1 ILS – Interaktives Lerngruppen-System 262
11.3 Mentoringprogramme oder „Success maakt successvol" (Erfolg macht erfolgreich) 266

12 ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN 270
12.1 Zusammenfassung 270
12.2 Resümierender Vergleich zwischen der Schulpolitik und Schulpraxis in Österreich und den Niederlanden 275

13 LITERATUR 283

Abenteuerliche Feldforschungen im Klassenzimmer

Vorwort von Andre Gingrich

Interkulturelle Begegnungen und Erfahrungen zu erleben, das verlangt heute längst nicht mehr die Durchführung von gefährlichen Expeditionsreisen in fremde Kontinente, oder von abenteuerlichen Urlaubsfahrten in abgelegene Gefilde. Interkulturelle Begegnungen finden in unserer globalisierten Gegenwart keineswegs nur mehr „draußen“ statt, in der weiten Welt anderswo. In der Ferne, als großes Ereignis, von dem man dann daheim berichten kann – das ist also nur die eine Facette. Sie ist spektakulär, aber sie ist zugleich seltener und nicht alltäglich.

Das vorliegende Werk zeigt uns aber, dass interkulturelle Begegnungen und Erfahrungen heute auch ganz alltägliche Seiten angenommen haben: Teil unser kleinen Welt im Hier und Jetzt sind sie geworden. Sie sind Bestandteil nicht nur der Welt der Erwachsenen, sondern in einem viel tiefer gehenden Sinn auch Teil dessen, womit unsere Kinder von Anfang an aufwachsen. Mit all ihren Gefühlen, Erlebnissen und Wahrnehmungen wachsen unsere Kinder also heute von vorne herein in interkulturellen Kontexten und Lebens-Zusammenhängen auf – in einem Ausmaß, wie dies noch wenige Generationen zuvor kaum der Fall war.

Kindergarten und Schule sind dabei keine isolierten Orte derartiger Begegnungen. Sport, Freizeit, Musik oder das Internet geben eine ganze Reihe von näheren und weiteren Umfeldern ab, denen nicht nur, aber vor allem auch Kinder und Jugendliche unterschiedlichster kultureller, sprachlicher oder religiöser Herkunft ihre Aufmerksamkeit schenken, mit denen sie sich identifizieren und auseinander setzen, und in denen sie sich selbst auch als Handelnde einbringen. Dennoch, inmitten all dieser anderen Lebens-Zusammenhänge ist die Schule ein Ort, an dem sich das neue interkulturelle Leben von Kindern und Jugendlichen in konzentrierter Weise bündelt, und wo die alltäglichen Seiten daran wohl am deutlichsten werden.

Es ist daher selbstverständlich, dass nicht nur ExpertInnen für sogenannte Erziehungsfragen sich diesem Thema widmen, sondern auch die SpezialistInnen für interkulturelle Fragen: die Kultur- und Sozial-AnthropologInnen also. Susanne Binder ist eine solche, sie hat am gleichnamigen Universitätsinstitut in Wien ihre Magister- und Doktoratsstudien höchst erfolgreich absolviert, sie hat in einem mehrjährigen Projekt des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Bildung und Kultur mitgewirkt, und sie ist seit 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Kommission für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Es sind also gediegene Qualifikationen, die hier eingebracht werden; dieses Fach ist bemüht im interdisziplinären Dialog den Leistungsnachweis einzubringen, dass es Komplementäres, Substanzielles und Bereicherndes zum etablierten Kenntnisstand beizusteuern hat. Dabei kann die Autorin auf fachinternen Traditionen, Diskussionen und Forschungen aufbauen, welche in Wien vom früheren Institutsvorstand Walter Dostal zum jetzigen Amtsinhaber Thomas Fillitz reichen, und die zugleich international korrespondieren mit den Einsichten von sozial- und kulturanthropologischen ExpertInnen in Deutschland, wie Dorlé Drackle in Hamburg, oder dem verstorbenen Ernest Gellner in Großbritannien.

Zwei Qualitätsmerkmale sozial- und kulturanthropologischen Arbeitens bringt die vorliegende Schrift in besonderer Weise ein, worauf ausdrücklich hinzuweisen wäre: Das ist erstens der Blick auf die Alltagserfahrungen der Beteiligten selbst, was der fachspezifischen Methode der *teilnehmenden Beobachtung* als Grundform der *ethnographischen Feldforschung* verdankt ist. Als typische Fachvertreterin legt Susanne Binder daher hier Materialien und Erkenntnisse vor, die sie primär durch ihre Teilhabe am lebendigen Alltag gewonnen hat. Diese Lebensnähe und der damit einher gehende Realismus sind also die Basis dieses Bandes. Im deutschsprachigen Raum zählt Susanne Binder damit zu den ersten, die das schulische Klassenzimmer zum Ort abenteuerlicher Feldforschungen gemacht haben. Sekundär sind demgegenüber hier solche Elemente, die man anderswo an erster Stelle findet – also Statistiken, offizielle Berichte oder jene Art von abgehobenen Interviews, die oft nur wiedergeben, wie die Interviewten selbst gerne gesehen werden möchten.

Das zweite Qualitätsmerkmal sozialanthropologischen Arbeitens, das die Substanz dieses Buches ebenfalls geprägt hat, ist die *vergleichende Perspektive*. Wenn es um größere Zusammenhänge geht, dann hat man gerade im deutschsprachigen Raum oft als erstes die „größeren" lokalgeschichtlichen Zusammenhänge im Sinn. Das ist durchaus noch immer sinnvoll, aber der monopolartige Stellenwert derartiger Betrachtungen schwindet doch einigermaßen schnell in einem sich erweiternden Europa. Die drängendere Frage ist heute daher oft weniger jene danach „wie es früher vor Ort" war als vielmehr jene andere Frage danach „wie es denn heute anderswo in Europa" damit beschaffen sei. Diesen vergleichenden Zugang der Kultur- und Sozialanthropologie hat sich Susanne Binder ganz konkret erarbeitet, indem sie parallel zu ihren Forschungen in Österreich ausgiebige Feldforschungen auch in niederländischen Schulen angestellt hat.

Was damit einer interessierten LeserInnenschaft hier vorgelegt wird, ist eine vergleichende und auf Feldforschung in Klassenzimmern aufbauende Untersuchung zu interkulturellem Unterricht und zu interkulturellem Alltag an niederländischen und österreichischen Schulen. Zwei Gruppen von intensiv dokumentierten Fallbeispielen aus den mittel- und westeuropäischen Zonen jener EU werden hier dokumentiert und diskutiert, für die sich am Thema „Migration" noch immer die Geister scheiden. Susanne Binders Studie zeigt, dass von guten, kontinuierlichen und kritischen Prüfungen dieser Frage Grundorientierungen der EU abhängen, welche nicht nur für die Gegenwart ausschlaggebend sind: Bei all dem geht es um die Kinder Europas, also letztlich um unsere gemeinsame Zukunft.

Die daran Interessierten werden dafür aus Susanne Binders reichhaltigem Werk auch Irritationen, vor allem aber eine Fülle von Inspirationen schöpfen können.

Wien, im August 2004

1 Einleitung oder: Was hat Schule mit Ethnologie zu tun?[1]

Ein ganz normaler Schultag in einer vierten Klasse einer Hauptschule in Wien (Protokoll eines Gruppengesprächs mit Schülern):

„Bosnier, geh' heim!" wurde Danijel immer wieder mal zugerufen, wenn er seinem Mitschüler Alexander auf die Nerven ging. In einem Gruppengespräch mit ein paar Schülern sprach Pei Tjee das Problem an, unter anderem deshalb, weil Ertügrül ihn zuvor im Gespräch sekkiert hatte: „Ihr esst ja nur Krebs zu Hause, Hunde und Pferde, urdeppert ist der! Pei Tjee frühstückt mit Krebsen und frischen Schnecken." Pei Tjee erklärt mir: „Man wird verarscht, aber es ist Spaß. Es ist Spaß! Das sind alles Freunde. Man sagt ja auch: du Bosnier und so, aber im Spaß." Ich sprach Danijel darauf an: „Stört dich das, wenn sie das zu dir sagen?" Danijel: „Was?" Ich: „Wenn sie zu dir sagen: du Bosnier oder: Bosnier, geh' zurück!" Danijel: „Nein. ‚Geh zurück' hat mir kein Mensch gesagt." Alexander rief sofort: „Geh zurück, Bosnier!" Danijel: „Hearst, halt die Papp'n, sonst kriegst du eine in die Papp'n." Gleichzeitig wandte er sich an Ertügrül: „Geh Türkei Ankara! Wenn jemand sowas sagt, dann holt er 30 Türken!" Ich fragte Ertügrül, ob ihn das stört, wenn so etwas zu ihm gesagt wird. Ertügrül: „Nein, kein Problem. (kurze Pause) Ein bisserl stört es mich schon. Der Pei Tjee ist eine Nervensäge, der ist immer deppert. Hearst Schlitzauge, willst eine in die Papp'n?!"

Die eben beschriebene kleine Szene konnte ich während meinen Forschungen an einer Wiener Hauptschule beobachten. Eine solche Szene birgt Kontexte, die grundlegend für das vorliegende Buch sind – in ihr zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Schulalltag, der nationalstaatlichen Politik und globalen Einflüssen wie etwa Migration. Ich will diese Zusammenhänge im Folgenden detailliert erläutern:

---

[1] Teile dieses Kapitels sind erschienen in: Binder, Susanne: Wie der Staat Schule macht. Sozialisation im interkulturellen Kontext – ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. In: Riegler, Johanna (Hg.): Kulturelle Dynamik der Globalisierung. Ethnologische Beiträge zu Ost- und Westeuropäischen Transformationsprozessen. Wien, in Druck.

„Bosnier, geh' heim!" wurde Danijel immer wieder mal zugerufen, wenn er seinem Mitschüler Alexander auf die Nerven ging.

Danijel ist bosnischer Herkunft. Er leidet unter extremen Schulschwierigkeiten, wird die Abschlussklasse nicht positiv beenden können, weil er oft dem Unterricht unentschuldigt fernbleibt. Er wiederholt bereits die vierte Klasse. Aus Gesprächen mit ihm erfahre ich, dass er bei einem Verwandten in einer Autowerkstätte jobbt, weil er Geld braucht. Die Schule interessiert ihn nicht mehr, er geht davon aus, dass er nach dem neunten Pflicht-Schuljahr bei seinen Verwandten Arbeit finden wird.

Danijels Situation ist in den Kontext bosnischer Migration eingebettet. Seine Schulschwierigkeiten sind unter anderem in seinen mangelnden Deutschkenntnissen begründet. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache benötigen spezielle Unterstützung beim zeitgerechten Erwerb der deutschen Sprache. Wird dies verabsäumt, können Mängel in der deutschen Sprache nur mehr mit großem Engagement der SchülerInnen aufgearbeitet werden. Das österreichische Schulsystem nimmt darauf nicht ausreichend Rücksicht, die deutsche Sprache nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein.

Weiters kämpft Danijel damit, dass viele seiner Entschuldigungsgründe nicht von den LehrerInnen akzeptiert werden. So etwa war er mit seiner Familie auf ein Begräbnis eines Onkels nach Bosnien gefahren und blieb weitere drei Tage dem Unterricht fern. Als Beweis zeigte er Fotos vom Begräbnis, was für Belustigung und Spott unter seinen MitschülerInnen sorgte – sein Onkel lebe doch in Wien, die Fotos könnten ja von überall sein, er habe aber viele Onkel usw. Die Bedeutung von familiären Beziehungen bosnischer Familien wurde nicht erkannt und schon gar nicht anerkannt. Aufgrund all dieser Schwierigkeiten und der Tatsache, dass er bereits ein Jahr älter ist als seine MitschülerInnen, ist Danijel ein Außenseiter in der Klasse.

Diese Ablehnung drückt Alexander, ein österreichischer Junge, aus, indem er auf Danijels Herkunft anspielt: *„Bosnier, geh' heim!"* Persönliche Antipathie und Konflikt wird von Alexander also auf eine „ethnische" Ebene gebracht. Es geht sogar soweit, dass er Danijel seine Berechtigung abspricht, in Österreich zu leben. Dass Alexander eine solche diskriminierende Aussage tätigen kann, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen, steht in Zusammenhang mit der politischen Situation in Österreich. Es ist

heute salonfähig, sich MigrantInnen gegenüber diskriminierend zu äußern. Für Alexander ist ganz klar: hier in Österreich ist sein „zu Hause", aber nicht Danijels „zu Hause". Wer sich nicht entsprechend verhält, wird „heimgeschickt".

In einem Gruppengespräch mit ein paar Schülern sprach Pei Tjee das Problem an. Pei Tjee ist chinesischer Herkunft. Er ist ein intelligenter Junge, wirkt in vielen Situationen reifer als seine MitschülerInnen. Im Gruppengespräch ist er einer der wenigen, der konkret zur interkulturellen Situation Stellung nimmt. Aufgrund der ihm gegenüber abfälligen Bemerkung seines Kollegen Ertügrül (*„Ihr esst ja nur Krebs zu Hause..."*), der aus einer türkischen Familie kommt, fühlt er sich mir gegenüber bemüßigt zu erklären:

„Man wird verarscht, aber es ist Spaß. Es ist Spaß! Das sind alles Freunde. Man sagt ja auch: du Bosnier und so, aber im Spaß."

Pei Tjee hat ebenfalls eine Außenseiterposition in der Klasse, er ist neu, besuchte zuvor ein Gymnasium und ist leistungsstärker als viele seiner KollegInnen. Er versucht Anschluss zu finden. Das scheitert unter anderem daran, dass er nachmittags und am Wochenende im Restaurant seiner Eltern mitarbeiten muss und nicht an diversen Freizeitaktivitäten seiner Freunde teilnehmen kann. Seine Situation ist in den Kontext chinesischer MigrantInnen eingebettet, die mit ihren Familienbetrieben (in erster Linie Restaurants) die Wiener Gastronomie-Szene stark mitprägen. China-Restaurants funktionieren auf Basis von Familienbetrieben, in denen alle Mitglieder ihre (billige) Arbeitskraft einbringen.

Ich sprach Danijel darauf an: „Stört dich das, wenn sie das zu dir sagen?" Danijel: „Was?" Ich: „Wenn sie zu dir sagen: ‚du Bosnier' oder: ‚Bosnier, geh' zurück!'"

Ähnlich wie Pei Tjee will auch Danijel die Diskriminierung nicht als solche zur Kenntnis nehmen. Er leugnet sogar, dass jemals jemand zu ihm gesagt hätte *„geh' zurück!"*

Danijel: „Nein. ‚Geh zurück' hat mir kein Mensch gesagt." Alexander rief sofort: „Geh zurück, Bosnier!" Danijel: „Hearst, halt die Papp'n, sonst kriegst du eine in die Papp'n." Gleichzeitig wandte er sich an Ertügrül: „Geh Türkei Ankara!"

Alexander provoziert Danijel und bekommt umgehend eine aggressive Antwort. Interessant ist die weitere Reaktion Danijels: Er wendet sich an einen anderen Schüler nicht-österreichischer Herkunft in der Runde und bedient sich derselben diskriminierenden Aussage wie sein österreichischer Mitschüler. Dies führt die Ausgangslage einer solchen Aussage ad absurdum, denn er als „Ausländer" kann nicht darüber verfügen, andere „Ausländer" „zurück zu schicken". Zusätzlich bringt Danijel hier aber eine neue Komponente ethnisch-kultureller Eigenschaften ins Gespräch:

„Wenn jemand sowas sagt, dann holt er 30 Türken!"

Hier spielt Danijel auf soziokulturelle Eigenheiten an, die besonders männlichen MigrantInnen türkischer Herkunft zugeschrieben werden und die an dieser Schule von LehrerInnen oft als problematisch beschrieben wurden: Männliche türkische Jugendliche treten gemeinsam stark auf, neigen zur Bandenbildung und Gewalttätigkeit. An der Schule war stets die Rede von der „Türkenmafia aus der 4a", einer Klasse, in der einige türkische Buben waren, die auch miteinander verwandt waren. Ertügrül war neben Aysel der einzige Schüler türkischer Herkunft in seiner Klasse und wurde aus diesem Grund von seinen LehrerInnen als „relativ angenehmer Schüler" beschrieben.

Ich fragte Ertügrül, ob ihn das stört, wenn so etwas zu ihm gesagt wird. Ertügrül: *„Nein, kein Problem."* Diese Haltung, dass diskriminierende Aussagen nicht ernst genommen werden, kennen wir bereits von den beiden anderen Schülern aus Migrationsverhältnissen. Aber nach einer kurzen Pause ergänzt Ertügrül:

„Ein bisserl stört es mich schon." Dann relativiert er: „Der Pei Tjee ist eine Nervensäge, der ist immer deppert. Hearst Schlitzauge, willst eine in die Papp'n?!"

Abgesehen davon, dass er sofort wieder in die Kerbe der ethnisch-diskriminierenden Aussage (*„Schlitzauge"*) schlägt und sozusagen mit gleicher Münze zurückzahlt, zeigt diese Relativierung, dass sehr wohl unterschieden wird, von wem und in welchem Kontext Aussagen getroffen werden. Damit weist Ertügrül einerseits auf die Situativität, Relationalität und Kontextbezogenheit ethnisch-kultureller Beziehungen hin, andererseits zeigt sich hier ein typischer Umgang von Jugendlichen, der von Flexibilität und ständig neuem Aushandeln geprägt ist (vgl. Amit-Talai 1996).

Interkulturelle Klassensituationen, ethnisch-kulturelle Verhandlungsräume im Kontext Schule, globale Einflüsse im Klassenzimmer – Schule als Forschungsfeld, Klassenzimmer als Mikro-Ebene in einem Makro-Kontext – all dies bietet Einblicke in Fragestellungen, die in der Kultur- und Sozialanthropologie relevant sind. Meine Forschung beschäftigt sich mit den Auswirkungen von Migration nach EU-Europa im gesellschaftlich relevanten Teilbereich Schule. Die Schule als nationalstaatliche Bildungsinstitution mit homogenisierenden Zielstellungen in Territorialstaaten verfolgt eine wesentliche Funktion im Bezug auf kulturelle Reproduktion innerhalb des jeweiligen Nationalstaates. Baumann sieht Schule als

„still the primary site to integrate social and cultural differences into a predefined national whole. ... They operate on the cutting edge between, on the one hand, reproducing recognizably nation-specific structures, routines and imaginaries, on the other recognizing and engaging with cultural differences and socio-cultural inequalities on a day-to-day basis" (Baumann in Schiffauer et al. 2003: 28).

Baumann beschreibt zwei Aufgaben von nationalstaatlichen Schulen: Die Fortsetzung einer gewissen nationalstaatlichen Kontinuität bei gleichzeitiger Integration von „non-nationals and First-generation citizens" in ein demokratisches Projekt, das gleiche Chancen und gleiche Zugangsmöglichkeiten für alle bieten will (Baumann in Schiffauer et al. 2003).

Schule ist in Staaten wie Österreich und den Niederlanden jene gesellschaftliche Institution in der bei weitem der häufigste und intensivste interkulturelle Kontakt, oder zumindest Kontakt zwischen der österreichischen Mehrheit und ethnisch-kulturellen Minderheiten, meistens aus Migrationsverhältnissen, stattfindet. „Interkulturellen Kontakt" verstehe ich so wie eben beschrieben, will jedoch gleich eingangs auf die Problematik des Begriffes hinweisen. „Inter-kulturell" suggeriert im Kern der Bedeutung des Begriffes eine Verbindung oder Vermischung zweier oder mehrerer geschlossener Einheiten, das Überschreiten von Grenzen abgegrenzter Einheiten – ähnlich wie „inter-national". Selbstverständlich wird in dieser sozialanthropologischen Forschungsarbeit nicht davon ausgegangen, dass „Kulturen" per se und in sich abgeschlossen bestehen. Da im schulpolitischen Sprachgebrauch von „Interkulturellem Lernen" die Rede ist, verwende auch ich diesen Begriff.

In diesem Buch gehe ich der Frage nach, in welcher Form diese interkulturellen Kontakte reflektiert, gelenkt, gefördert oder gehindert werden. Welche Interaktions-Formen und Vorstellungen entstehen bei SchülerInnen und LehrerInnen und wie können schulpolitische Maßnahmen, wie etwa „Interkulturelles Lernen“ (siehe unten), dazu beitragen, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln? Wie stellt sich die Institution Schule auf die neuen Anforderungen ein, wie geht sie mit den neuen Herausforderungen in einer durch Migration und Globalisierung zunehmenden ethnisch-kulturell pluralen Gesellschaft um? Diese Arbeit leistet somit ihren Beitrag zu Fragen der Auswirkung von Globalisierung in einem Forschungsfeld – dem Klassenzimmer. Wie Hannerz schreibt:

„Das ‚Globale‘ steht selbst nicht in jedem Einzelfall für die ‚ganze Welt‘, sondern jeweils nur für gewisse Einflüsse, die, unterschiedlich stark oder schwach, von weither kommen und über Klassenräume, Videofilme, Touristen, Flüchtlinge oder was immer sonst hier eindringen. Und häufig ist dieses ‚Globale‘ auch nichts wirklich weltweit Verbreitetes, sondern einfach nur etwas, das irgendwo anders vormals etwas ‚Lokales‘ war“ (Hannerz 1995: 78).

Ein Vergleich zweier europäischer Schulsysteme in ihrem Umgang, in der Praxis und der unterschiedlichen Erfahrungen mit einer kulturell vielfältigen SchülerInnenschaft kann Aufschluss darüber geben, wo Schwachstellen bzw. ausbaufähige Ansätze in der interkulturellen schulischen Erziehung liegen. In Österreich ist seit den 1990er Jahren „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip Gegenstand der Lehrpläne. Im Allgemeinen wird darunter seitens der Pädagogik eine Art des sozialen Lernens verstanden, bei der kultureller Austausch eine wesentliche Rolle spielt. Interkulturelles Lernen richtet sich an alle SchülerInnen (nicht nur an Kinder aus Migrationsverhältnissen) und betont die Notwendigkeit der Akzeptanz und des gegenseitigen Kennenlernens in kulturell pluralen Gesellschaften. In den Niederlanden hat sich aufgrund des historischen Kontextes und eines pluralistischeren, dezentralisierteren Gesellschaftssystems im Schulwesen schon viel früher ein interkultureller Ansatz entwickeln können. Ausschlaggebend sind die gesellschaftlichen Kontexte der unterschiedlichen Staaten: Während Interkulturelles Lernen in Österreich eine sehr junge Tradition hat, werden in den Niederlanden schon seit den späten 1970er Jahren interkulturelle Maßnahmen im Unterricht massiv eingesetzt. Wie weit haben

sich von oben angeordnete Maßnahmen zum interkulturellen Zusammenleben in die Bevölkerung eingeprägt?

In österreichischen wie in niederländischen Schulen stellt „Interkulturelles Lernen“ aus kulturanthropologischer Sicht eine Reaktion auf die veränderte Situation dar, die bedingt ist durch zunehmende Mobilität im Kontext der Globalisierung als ein Charakteristikum der Gegenwart. Es stellt Anspruch auf einen kommunikativen Prozess der gemeinsamen Auseinandersetzung auf Basis der jeweils eigenen, historisch gewachsenen Kulturen. Interkulturelles Lernen ist als dynamische Interaktion zu verstehen, die möglicherweise nicht immer konfliktfrei ist. Differenzen in jeglicher Form beinhalten einerseits Hürden und Konfliktpotential, andererseits eine kreative Kapazität. Diversität als Merkmal von pluralistischen, progressiven Gesellschaften wird zunehmend positiv besetzt. Daher sind staatliche Institutionen wie etwa Schule im besonderen auch zunehmend gefordert, an der Bewusstseinsbildung bezüglich Stereotypisierungen oder Diskriminierungen zu arbeiten und zu deren Abbau beizutragen. Schule und der gesamte Erziehungs- und Bildungsbereich spielen in jeder industrialisierten Gesellschaft eine wesentliche Rolle im Bezug auf Tradierung gesellschaftlicher Werte und Normen. Die vorliegende Publikation will dazu beitragen, eine Schulpolitik mitzuformen, die gleiche Bildungs- und somit Partizipationschancen für alle BürgerInnen (wie auch für jene, die nicht als BürgerInnen anerkannt werden, z.B. Personen ohne Papiere) einer Gesellschaft bieten kann, was in einer Demokratie ein Grundrecht darstellt.

Abschließend will ich festhalten, dass meines Erachtens die grundsätzliche Aufgabe und Zielstellung von Bildungsinstitutionen neu formuliert werden sollte. Das Schulsystem in der heutigen Form trägt zur Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Eliten bei, geht aus von einer Norm, der ein gewisser Prozentsatz des SchülerInnenklientels nie entsprechen wird.

„Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: In dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 2001: 9).

Die Umkehrung der Zielsetzung müsste die SchülerInnen mit ihren Bedürfnissen zentral stellen – unabhängig von ihren kulturellen, sozialen, sprachlichen und ökonomischen Hintergründen. Insofern behandelt die vorliegende Forschung nur einen kleinen Teilbereich des Systems Schule, keineswegs will ich mich in den allgemeinen Tenor einreihen, dass SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zur Problematisierung beitragen oder das Problem an sich darstellen. Das Problem können nicht die SchülerInnen sein. Das Problem liegt in der Institution und der ihr übergeordneten Bildungspolitik, die es nicht schafft, sich auf vorhandene Gegebenheiten einzustellen. Dort muss angesetzt werden, dort liegen etwaige Lösungsansätze.

1.1 Persönlicher Zugang und Aufbau des Buches

Dieses Buch beruht auf empirischen Daten, die ich im Rahmen einer insgesamt eineinhalbjährigen Feldforschungszeit[2] in Österreich und in den Niederlanden gesammelt habe. Mein Anspruch an eine ethnologische Studie bestand darin, die Praxis zu erforschen. Ich wollte mir den tatsächlichen Umgang mit kultureller Heterogenität an Schulen ansehen, nicht nur in wissenschaftlichen Büchern nachlesen und mir in Interviews erzählen lassen, wie das Unterrichten mit den Migrantenkindern denn so sei... Also begann ich wieder die Schulbank zu drücken und beobachtete ein Jahr lang in Wien und Niederösterreich in insgesamt sechs Klassen der 8. Schulstufe den Unterricht, führte Interviews mit LehrerInnen und Schulleitungen, verteilte Fragebögen an SchülerInnen und deren Eltern. Das gesammelte Datenmaterial war umfangreich und bot einen tiefen Einblick in die Vorstellungen, Problembereiche und Erfolgsfelder von LehrerInnen, in den Umgang mit kultureller Heterogenität an Schulen, in die Umsetzung der österreichischen Schulpolitik in den Schulalltag und Auswirkungen der österreichischen Politik auf die Schulpolitik.

---

[2] Die ausführliche Darstellung der empirischen Datenerhebung ist in Kapitel 3 nachzulesen.

Aufgrund der Thematik und aufgrund meiner Auseinandersetzung mit Globalisierungsdebatten in der Kultur- und Sozialanthropologie kristallisierte sich nach einer Erstanalyse der österreichischen Daten heraus, dass es sinnvoll wäre, ein anderes EU-Land vergleichend für meine Forschung heranzuziehen. Die Niederlande boten sich dahingehend an als sie – im Gegensatz zu Österreich – das Image eines liberalen integrationsfreudigen Landes besitzen und oft als Vordenker und Vorreiter in Bezug auf den Umgang mit kultureller Pluralität in der Gesellschaft genannt werden. Mich interessierte, was die österreichische Schulpolitik von der niederländischen lernen könnte. Meine Erfahrungen und Erkenntnisse aus längeren Aufenthalten in den Niederlanden, einem dortigen Studienaufenthalt und meine guten Niederländisch-Kenntnisse waren weitere ausschlaggebende Gründe für diese Wahl. Letztlich ermöglichte ein Stipendium der Universität Wien einen sechsmonatigen Forschungsaufenthalt an der UvA, Universiteit van Amsterdam. Während dieser Zeit forschte ich ergänzend an drei niederländischen Schulen in Tilburg, einer Kleinstadt in Noord-Brabant, und Umgebung. Die Ergebnisse aus der Zusammenführung und anschließenden Analyse des Datenmaterials sind in Verknüpfung mit theoretischen Fragestellungen und bildungspolitischen Überlegungen ausgeführt, deskriptiv dargestellt, vergleichend analysiert und führen letztlich zu bildungspolitischen Empfehlungen.

Eingangs nähere ich mich im Kapitel „Theoretische Ausgangspunkte und methodische Ansätze“ mit sozial- und kulturanthropologischen theoretischen Ansätzen zu Globalisierung, Kultur und Ethnizität relevanten Themenbereichen an, die sich aus durch Migration bedingte Veränderungen im Kontext Schule ergeben. Daran anschließend lege ich meine methodischen Zugänge und meine empirische Datenerhebung ausführlich dar. Schule im jeweiligen nationalstaatlichen Kontext sowie eine kritische Betrachtung von Schulpolitik und Schulsystem sind Gegenstand des nächsten Kapitels „Schule als Bildungsinstitution“. Hier gehe ich auf die Auseinandersetzung des Schulsystems mit kultureller Pluralität ein, die sich u.a. in Interkulturellem Lernen zeigt. An dieser Stelle wird weiters die Problemstellung aufgezeigt, nämlich eine institutionalisierte Benachteiligung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache bzw. auch von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen und/oder Migrationsverhältnissen, die sich in Schulerfol-

gen bzw. Misserfolgen zeigt. Diese institutionalisierte Benachteiligung steht eben in engem Zusammenhang mit der nationalstaatlich orientierten Schule, deren implizite Aufgabe es ist, kulturelle Reproduktion zu gewährleisten und dabei von einem Nationenkonzept ausgeht, das an der gesellschaftlichen Realität vorbeigeht. Das Bildungssystem in seiner nationalstaatlichen Ausformung und die bildungspolitischen Überlegungen zu Interkulturalität und kultureller Heterogenität in den beiden europäischen Ländern sind vergleichend dargestellt. Zur näheren Erläuterung erfolgt im Kapitel „Das Schulsystem in den Niederlanden" eine überblicksmäßige Darstellung des niederländischen Schulsystems und vor allem seiner spezifischen Ausprägungen wie z.B. „zwarte en witte scholen" oder die islamischen Schulen. Dabei gehe ich insbesondere auf spezifische Problembereiche ein, mit denen sich islamische Schulen konfrontiert sehen. Ergänzend wird ein österreichisches Beispiel, das islamische Gymnasium in Wien, dargestellt.

Daran anschließend gehe ich im Kapitel „Jugendkultur" auf die Jugendforschung in der Kultur- und Sozialanthropologie ein und will damit die Rolle von Jugendlichen in einer Gesellschaft explizieren. In den theoretischen Ausführungen zu Schulsozialisation und zur Jugendforschung kommt zum Ausdruck, dass Kinder und Jugendliche nicht als „unvollständige Erwachsene" in ihrem Umfeld agieren. Gerade Jugendliche aus Migrationsverhältnissen kommt oft die Aufgabe zu, sich mit ihrer Interkulturalität, mit kulturell-ethnischer Pluralität vermehrt auseinanderzusetzen. Insofern können sie als AkteurInnen gesehen werden, denen ein besonderer Stellenwert in kulturell heterogenen Gesellschaften zukommt. Ausgehend von der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit Interkulturalität zeige ich anhand von zwei Praxisbeispielen in einer Feinanalyse auf, wie sich interkulturelle Diskurse im Klassenzimmer gestalten können. Diese Ausführungen bieten den Einstieg in die empirischen Einblicke in die Praxis des Interkulturellen Lernens sowie in den Umgang mit kultureller Heterogenität, jeweils vergleichend in den beiden Ländern.

Die darauf folgenden Kapitel „Identität im Kontext Schule", „Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip", gewähren Einblick in die Praxis, in den Umgang von SchülerInnen und LehrerInnen mit kultureller Vielfalt, ihre Ansichten, ihre Handlungsspielräume.

Im vorletzten Kapitel „Neue Ansätze und Ausblicke“ stelle ich drei neue Entwicklungen bzw. Vorschläge aus den Niederlanden vor, die speziell auf soziokulturelle Heterogenität im Schulsystem und SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen eingehen. Es handelt sich dabei um Maßnahmen auf einerseits der Ebene der Gemeinde- und Schulpolitik, weiters der Ebene der Schule selbst und letztlich auf Ebene der SchülerInnen. In die Betrachtung der neuen Entwicklungen fließt gleichzeitig eine kritische Analyse, die sich aus der vorliegenden Forschung ergibt.

Die resümierende Darstellung der Forschungsergebnisse rankt sich wiederum um drei Ebenen, nämlich um a) Migration als Teilbereich von Globalisierung, b) Schule als nationalstaatliche Institution und c) das Klassenzimmer als empirisches Forschungsfeld und hebt die Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden beforschten Staaten im Umgang mit kultureller Pluralität im Kontext Schule noch einmal zusammenfassend hervor.

2 Theoretische Ausgangspunkte und methodische Ansätze

Klassensituationen, in denen Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gemeinsam unterrichtet werden und viele Kinder die Erfahrung der Migration teilen, sind ein relativ junges Forschungsfeld für die Sozial- und Kultur-Anthropologie, das sich erst im Zuge von Globalisierungstheorien herauskristallisiert hat.

Migration als ein Teilbereich von Globalisierung ist ein zentraler Ansatzpunkt in meiner Forschung. Damit beginne ich die theoretische Auseinandersetzung und gehe danach auf Schlüsselbegriffe in der Kultur- und Sozialanthropologie ein, die in der vorliegenden Arbeit immer wiederkehren: Globalisierung, Kultur, Ethnizität, kulturelle und ethnische Identitäten.

Die Globalisierungsdebatte hat Eingang in pädagogische Diskurse gefunden. Eine pädagogische wissenschaftliche Zeitschrift in Deutschland, „Bildung und Erziehung" widmete im 2002 eine Ausgabe dem Thema „Globalisierung und Weltpädagogik". Darin heißt es:

„Globalisierung ist in unserer Zeit zu einem Begriff geworden, der alle Diskussionen beherrscht oder zumindest beeinflusst. ... Die Reichweite des Begriffs und der durch ihn erfassten Realität hat aber die Grenzen der Wirtschaft längst überschritten, soziale und politische Prozesse auf deren Makro- und Mikroebene und kulturelle Entwicklungen erfasst sowie Debatten erreicht, die über Fragen von Gesundheit, Klima und Ernährung geführt werden und in Beschlüsse der Vereinten Nationen und anderer internationaler Organisationen münden. ... Das Bildungswesen wird zunehmend in interdisziplinäre Diskussionen einbezogen, und Globalisierung wird auch in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten thematisiert" (Anweiler und Mitter 2002: 357).

In ihren Ausführungen zu Globalisierung orientieren sich die Herausgeber der Zeitschrift an Beck (1997), der in seinen Arbeiten dafür plädiert, Globalität sei nichts Neues, sondern transkulturelle Kontakte und Beziehungen habe es in der Welt immer schon gegeben, wie auch Wolf (1991) in seinen Forschungen ausführte. Ebenso ist Globalisierung umfassend zu betrachten, über ökonomische Prozesse hinausgehend, politische und kulturelle Grunddimensionen umfassend. Anweiler und Mitter führen an, dass die Globalisierungsdebatte Bildungssysteme auf allen Ebenen beeinflusst, von den SchülerInnen über die LehrerInnen bis

hin zur Schulpolitik. Durch die Auseinandersetzung und die Reaktionen auf Globalisierungstrends ist

„das Bildungswesen selbst somit zu einer verstärkenden und stimulierenden Komponente des Globalisierungsprozesses geworden. .... Die Globalisierungsdebatte enthält an sich pädagogische Elemente, denn zu allen Zeiten sind Entwicklungen und Wandlungen durch erzogene und erziehende Menschen vorbereitet und vollzogen worden" (Anweiler und Mitter 2002: 357-361).

Auch Hannerz betrachtet Globalisierung als eine Herausforderung für die Wissenschaften vom Menschen, die für die methodische und analytische Herangehensweise Veränderungen bedeutet. Damit reiht er sich in eine Reihe von Theoretikern wie Appadurai (1991) und Gupta und Ferguson (1997), die sich ebenfalls mit diesen Fragen auseinandersetzen. Aber Globalisierung ist kein neues Phänomen, wenn auch eines mit zunehmender Relevanz. Die Vorstellung der Welt als Mosaiks, das sich aus unterschiedlichen Kulturen zusammensetzt, die in sich einheitlich und nach außen deutlich geschlossen und abgegrenzt sind, ist längst überholt. Kulturellen Austausch, Interaktionen, Kontakte, Verbindungen und Verbreitungen hat es immer gegeben. Was sich heute als „eine Kultur" darstellt ist ebenso aus Diffusion und Austausch entstanden, wie jene Kulturen, mit denen sie austauschen (Hannerz 1996: 18). Der Prozess der Globalisierung ist nicht linear, in der Geschichte gibt es immer wieder auch Beispiele für Anti-Globalisierung und den Versuchen, sich gegen Verbindungen mit anderen (Ländern, Menschen, kulturellen Gruppen) zu wehren. Globalisierung erscheint in unterschiedlichen Formen, ist segmentiert und uneben – *„different worlds, different globalizations"* (Hannerz 1996: 18).

Wie Hobsbawm ausführt,

„existieren Nationen nicht nur als Funktionen einer bestimmten Form des Territorialstaates ..., sondern auch im Kontext einer bestimmten Phase der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung" (Hobsbawm 1992: 21).

Durch Massenmedien wird ein vielfältiges, sich stetig veränderndes Bild an möglichen Lebensformen präsentiert, schreibt Appadurai (1989: 470). Dadurch „rückt die Welt enger zusammen". Ausschlaggebend ist, welche Rolle die durch Massenmedien beeinflussten und veränderten Imaginationen im sozialen Leben spielen.

Die Biographien einfacher Leute sind Konstruktionen, worin Imaginationen eine wichtige Rolle spielen. Zu den ‚herkömmlichen' kulturellen Ausdrucksformen von Imaginationen wie Träume, Fantasien, Lieder, Mythen und Geschichten kommen in der modernen Welt die Massenmedien als einflussträchtiger Faktor hinzu. Sie haben Einfluss auf immer mehr Menschen in immer mehr Teilen der ganzen Welt und gewähren Einblicke in mögliche Lebenswelten, die den Menschen zuvor nicht einmal als Vorstellung zugänglich waren (Appadurai 1989: 469). Daraus entwickeln sich neue Formen von „imagined communities" (vgl. Anderson 1983).

„Gemeinschaften, die neue Formen von Politik, neue Wege von kollektiven Ausdrucksformen und neue Bedürfnisse sozialer Erziehung und Überwachungsmechanismen im Bezug auf Elitenbildung herausbilden" (Appadurai 1989: 470).

Kulturelle Reproduktion wird standardisiert.

Medientechnologie ermöglicht neue Formen von Bewahren von „Kultur". Was früher in schnelle Vergessenheit geraten konnte, wird heute ständig durch Reproduktionstechnologie und Medien wieder in Erinnerung gerufen. Das kulturelle Erbe wächst ins Unendliche. Dies ist nicht nur auf Technologien zurückzuführen, sondern in erster Linie auf Organisation, auf den Umgang mit dieser Form der Reproduktion und Bewahrung. Hier tritt der Staat als treibende Kraft auf, durch staatliche Institutionen wird bestimmt, was bewahrt wird und was einem kollektiven Verwerfnis anheim fallen darf. Schulen, Museen, Archive sind jene Einrichtungen, wo von staatlicher Hand gelenkt die Reproduktion von Erinnerung, Wissen, Kenntnis stattfindet, wo diese kulturellen Bereiche mit Bedeutungen, mit Symbolik versehen werden. Hier wird selektiert, was zur Kultur zählt. Hier kann der Einfluss der Globalisierung sichtbar und greifbar gemacht werden (Hannerz 1996: 24).

Die Globalisierung zeigt ebenso massive Auswirkungen auf die sozial- und kulturanthropologische Forschung: Statt einheitlicher, abgegrenzter, lokal definierter Forschungsräume sind heute Verflechtungen und damit neue, methodisch schwieriger umzusetzende Fragestellungen, in der Ethnologie relevant (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 10).

„Weltweite Verflechtungen, Verflechtungen verschiedenster Art und von verschiedenster Qualität, Verflechtungen, die in unterschiedlichste Richtungen

verlaufen, Verflechtungen mittels der verschiedensten Medien, Verflechtungen von Menschen und ihren Handlungen, von Gütern, Ideen und Systemen, Verflechtungen, die mit unterschiedlichster Macht ausgestattet sind und Verflechtungen, die zur Erringung von Herrschaft und/oder Profit unterschiedlichster Gruppierungen dienen" (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 10).

EthnologInnen setzen sich mit Fragen des Umgangs mit Neuem, Anderem, Fragen der Aneignung von fremden Dingen und Ideen sowie der kulturellen Interpretation und Umdeutung auseinander (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 11). Dabei fokussiert die Ethnologie auf jene gesellschaftlichen Bereiche von Verflechtungen auf der alltäglichen, individuellen, persönlichen Ebene, die in der allgemeinen, weltweiten Globalisierungsdebatte ausgeblendet werden, die in einem welt- und wirtschaftspolitisch imperialen Herrschaftsanspruch eine einseitige kapitalgesteuerte „Weltwirtschaft" und „neue Weltordnung" beschreibt (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 12).

Einerseits bieten die kulturanthropologischen Theorien der Migrations- und Globalisierungsforschung Ansätze, um die Gesamtheit der Auswirkungen von Migration in einem bestimmten gesellschaftlich wichtigen Bereich (Schule) zu erfassen – und dies auf Ebene der Lehrenden und der SchülerInnen. Andererseits werden Fragestellungen zu Ethnizität, ethnischer und kultureller Identität der SchülerInnen relevant, die im Lichte anthropologischer Ethnizitätsforschung betrachtet weiterführende Schlüsse und Theorien entstehen lassen können.

Die Fragestellung nach Umgang mit kultureller und ethnischer Diversität in Zeiten zunehmender Globalisierung liegt im derzeitigen Trend der Sozial- und Kulturanthropologie. Im Sinne Arjun Appadurais Theorien über „global ethnoscapes" als Analysengrundlage stellt eine kleine gesellschaftliche Einheit wie Schule ein interessantes Forschungsfeld dar. Der Begriff des „ethnoscape" (Appadurai 1989: 464) bezieht sich auf das Dilemma der Perspektive und auf Repräsentation, mit dem sich eine ethnographische Studie auseinandersetzen muss. Die traditionellen Perzeptionen (Wahrnehmungen) und Perspektiven sowie die unterschiedlichen Wahrnehmungssituationen der Beobachtenden beeinflussen den Prozess und das Repräsentations-Produkt. In einer Feldforschung an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert hat sich der/die Forschende mit einer Anzahl von Phänomenen auseinanderzusetzen. Dabei stehen sich verändernde soziale, territoriale und kulturelle Reproduktionsformen von

Gruppenidentitäten zentral gegenüber. Wenn Gruppen migrieren, setzen sie sich an neuen Orten wieder neu zusammen, sie rekonstruieren ihre Geschichte(n), sie rekonfigurieren ihr ethnisches Konzept. So erhält das „ethno“ in dem Gruppenkontext eine nicht lokalisierbare Qualität, auf die sich die ethnographische Praxis einstellen muss. Die Landschaften der Gruppen-Identität – also die „ethnoscapes“ – sind nicht mehr die bislang gewohnten sozialanthropologischen Felder, die eben örtlich und lokal festgebunden waren, die historisch unbewusst oder kulturell homogen waren (oder von AnthropologInnen so gesehen wurden – siehe unten).

Wie definiert Appadurai „ethnoscape“? Er versteht darunter eine Landschaft von Personen, die sich in dieser mobil(isiert)en Welt bewegen und sie dadurch mitgestalten: Touristen, ImmigrantInnen, Flüchtlinge, ExilantInnen, GastarbeiterInnen und andere mobile Gruppen und Personen. Sie machen einen wesentlichen Bestandteil der Welt aus und scheinen die nationale und internationale Politik in einem bislang nicht bekannten Grad zu beeinflussen. Wohl bestehen noch Fixpunkte im Leben einzelner Personen oder Gruppen, aber die Mobilität nimmt ständig zu, sei sie willentlich oder nicht, sei es lediglich der Wunsch zur Migration oder die tatsächlich stattfindende Wanderung. Wanderungsbewegungen finden in einem zunehmend größeren Rahmen statt. Bedingt durch Änderung der Bedürfnisse internationaler Kapitalbewegungen und Beschäftigungsformen, bedingt durch das Wecken unterschiedliche Konsumentenbedürfnisse von Produktion und Technologie und bedingt durch eine sich stets ändernde Asyl-Politik von Nationalstaaten können sich die mobilen Gruppen nie erlauben, ihre Imaginationen (siehe unten) lange ruhen zu lassen, selbst wenn sie dies wollten (Appadurai 1989: 464).

Es ist dringend notwendig auf die kulturelle Dynamik der Deterritorialisierung zu fokussieren. Deterritorialisierung findet auf allen Ebenen und in allen Gruppen (ethnisch, religiös etc.) statt, überall werden neue Wege beschritten, die territoriale Grenzen und Identitäten durchbrechen und überschreiten. Die Ent-Lokalisierung beeinträchtigt die Loyalität von Gruppen, ihre transnationalen Finanzbewegungen und andere Formen von Eigentum und Investition sowie die Strategien von Staaten. Durch den Verlust von Bindungen zwischen den Menschen, zwischen Eigentum und Territorien ändert sich die Basis der kulturellen Reproduktion (Appadurai 1989: 465). Deterritorialisierung spielt in der modernen Welt

eine wesentliche Rolle. Daraus entstehen neue Zusammenhänge, neue Verhältnisse. Die Verbindung zum „homeland" bekommt eine neue Bedeutung, die „Heimat" ist nicht mehr verortet, sie erhält ihre neue Rolle und Wichtigkeit in Form von imaginierten Modellen. Diese Imaginationen – so Appadurai – können Öl im Feuer des Nationalismus und ethnischer Konfliktherde sein (Appadurai 1989: 465).

„Auf diesem fruchtbaren Boden der Deterritorialisierung, in der Geld, Waren und Personen einander unendlich über den Erdball jagen, finden die Gruppen-Imagos der modernen Welt ihre zerbrochenen und auseinandergefallenen Gegenstücke. Die Vorstellungen und Imagines, die von den Massenmedien produziert werden, können nur teilweise zu den erwünschten Gütern und erwarteten Erfahrungen führen" (Appadurai 1989: 466).

Nun ist nicht davon auszugehen, dass Forschungsfelder in der Sozialanthropologie jemals so einheitlich und homogen waren. Dennoch fokussierte und fokussiert die sozialanthropologische Forschung auf lokale Einheiten, lokale Kontexte, lokale Forschungsfelder – wenn auch heute wie oben erwähnt, unter Betrachtung der Verflechtungen mit globalen bzw. überlokalen Einflüssen. Hannerz beschreibt, dass das Lokale oft als Quelle einer gewissen Kontinuität gesehen wird, dadurch wird die kontinuierliche Wichtigkeit des Ortes gesichert (Hannerz 1996: 26). Vieles, was lokal passiert, wird als das „daily life" beschrieben, also eine gewisse sich immer wiederholende, überflüssige, endlose Kette von Aktivitäten in einem dauerhaften Rahmen. Darüberhinaus ist der Alltag in vielen Fällen sehr praxisorientiert. Menschen nehmen aktiv teil und üben sich in persönlicher Gewandtheit ohne viel darüber zu reflektieren. So entwickeln sie eine geübte Kapazität, mit alltäglichen Dingen und Situationen umzugehen und vielleicht entwickeln sie dadurch auch eine gewisse Inkompetenz, Dinge auch anders zu tun. Das Lokale wird oft auch als „das Persönliche" angenommen, also als persönliche, „face-to-face" Beziehungen. Diese Nähe, der direkte Kontakt ermöglicht eine gegenseitige Überwachung. Gemeinsames, gegenseitiges Verständnis kann – oder könnte – im direkten Kontakt, Gespräch erarbeitet werden, Übertretungen können direkt Konsequenzen mit sich ziehen und Veränderungen können ausgehandelt werden. Gleichzeitig können diese Beziehungen stark emotional besetzt sein (Hannerz 1996: 27). Die emotionelle Behaftung beeinflusst die Bedeutung, die jenen Beziehungen mit ihren fiktiven Möglichkeiten zukommt, sie bestärkt das Gefühl der Zugehörigkeit. Zusätzlich sind diese face-to-face Beziehungen und demnach

die Beziehungen des alltäglichen Lebens die ersten Erfahrungen, die ein Mensch macht. Diese Erfahrungen nehmen in der kontinuierlichen Konstruktion von Kultur keine unwesentliche Rolle ein. Es ist nicht sinnvoll, diese emotionalen Aspekte überzustrapazieren, aber sie sollten auch nicht außer Acht gelassen werden. Erfahrungen stehen immer in einem bestimmten Kontext. Erfahrungen, die jemand tatsächlich und persönlich macht und nicht etwa über Gelesenes oder Gehörtes, stehen in einem anderen Kontext, sie wurden nicht nur gesehen oder gehört, gewissermaßen vorstrukturiert und aufbereitet, sondern mit allen Sinnen erfahren und in einen bestimmten Zusammenhang in dieser jeweiligen Situation gebracht. Das macht sie echt. Hannerz schlägt vor, die neue Fokussierung der Sozialwissenschaften auf Körper und Sinne auch dahingehend zu interpretieren, dass der Körper in gewisser Weise einen Ort darstellt, jenen Ort, wo Kultur verankert und verortet ist. Hannerz macht deutlich, dass aber auch dieses Lokale, oder lokal Besetzte wie persönliche Beziehungen, der Alltag, die frühesten Kindheitserfahrungen und die sinnlichen körperlichen Erfahrungen, ebenso von außen geformt wird und weniger autonom und weniger vollständig ist, als weithin angenommen wird. Das Signifikante ist eher, dass die Kombination der Innen- und Außeneinflüsse letztlich immer zu etwas Einzigartigem führt. Demnach wäre „das Lokale“ eher als Prototyp zu verstehen, als primordial. Und es zeigt sich, dass „das Lokale“ nicht an einen Ort, an Territorium per se gebunden sein muss. Der Bezug, der mit „lokal“ besetzt wird, ist eher ein Zusammenspiel aus Gewohnheiten, Gedanken und der aktuellen, praktischen Lebenswelt. Wenn der Begriff des „Lokalen“ als Kategorie so auseinandergenommen wird, bedeutet dies zwar nicht, dass es weniger bedeutungsvoll wird, aber es erlaubt eine genauere Vorstellung dessen, welchen Platz das Lokale in der kulturellen Organisation einnimmt (Hannerz 1996: 28).

Ebenso wie das „Lokale“ symbolisch besetzt ist und mit dem „Vertrauten“ gleichgesetzt wird, wird das „Globale“ als Überbegriff für jegliche Art von Einflüssen herangezogen.

Sowohl das „Globale“ als das „Lokale“ sind Bezeichnungen für etwas, das sich in Bewegung befindet und nicht ständig gleich bleibt. Hannerz betrachtet es als die Aufgabe von SozialwissenschafterInnen, die beiden Kategorien aufzuschlüsseln und anzuerkennen, dass sich die interne Zusammensetzung ändern kann (Hannerz 1995: 79).

Neue Schulpopulation, Veränderung im Klassenzimmer, globaler Einfluss auf lokale Einheiten? Die Annahme, dass früher etwa die SchülerInnenpopulation homogen(er) und dadurch einfacher zu unterrichten war, ist in vielen Gesprächen mit LehrerInnen unterschwellig oder explizit erwähnt worden. Die kulturell heterogene Situation wurde nur in seltenen Fällen als Anlass gesehen, den Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen zu erlernen. Heterogenität wird grundsätzlich als erschwerend für den Unterricht eingeschätzt, und im Bezug auf kulturelle Heterogenität stoßen viele Lehrkräfte an die Grenzen ihres Verständnisses und ihrer Lehrkompetenz.

In einer Institution, deren Grundintension war und ist, homogene, nationalstaatlich bestimmte Bildungsinhalte zu vermitteln, kristallisieren sich durch vermehrte Mobilität neue Anforderungen an Bildungsinstitutionen heraus. Welche Anforderungen sind dies und wie werden sie von den AkteurInnen wahrgenommen und in weiterer Folge rezipiert? Wie wird „Kultur“ bzw. „Ethnizität“ in diesem Kontext interpretiert?

„Das Image, das Imaginierte und die Imagination – all diese Bezeichnungen weisen uns auf etwas Kritisches und Neues in globalen kulturellen Prozessen: die Imagination als soziale Praxis“ (Appadurai 1991: 31).

Imagination wurde zum organisierten Feld sozialer Praktiken, eine Arbeitsform und eine Form des Aushandelns zwischen individuellen Aktionsräumen und global definierten Möglichkeitsfeldern. Die Imagination steht in allen Aktionsfeldern zentral, als sozialer Akt ebenso wie als Schlüsselkomponente für die neue Weltordnung. In globalen Interaktionen stellt sich das Spannungsfeld zwischen kultureller Homogenisierung und kultureller Heterogenisierung als zentrales Problem dar (Appadurai 1991: 32).

Gesellschaften und Menschen in allen Ländern setzen sich auf vielfältige Art und Weise mit dem weltweit Verbreiteten auseinander. Dafür wurden die Begriffe Globalisierung, Lokalisierung und als Verbindungsglied zwischen diesen beiden Polen „Glokalisierung“ geprägt. EthnologInnen müssen sich mit diesem andauernden Prozess des Divergierens, aber auch des Sich-Vereinigens von globalen und lokalen Elementen stellen. Weltweite Homogenisierung als Bedrohungsszenario hat wohl keine Berechtigung, Globalisierung bedeutet nicht zwangsläufig Homoge-

nisierung. Aber die Rückkehr zu Lokalisierung, Heterogenisierung, ist auch nicht die zwangsläufige Folge (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 10).

Ethnische und kulturelle Identitäten sind in dieser Diskussion nach Barth (1969) als relationale, kontextbezogene Konstruktionen zu verstehen. Ethnische Differenzierungen, die als Antwort auf jene Globalisierung und Universalisierungstendenzen kultureller Lebenswelten zu interpretieren sind (Eriksen 1993), bieten einen Ausgangspunkt für eine umfassende Analyse von kulturalisierten und ethnisch besetzten Konfliktsituationen. Welche unterschiedlichen Aspekte des Ethnizitäts-Spektrums in welchen Situationen zum Tragen kommen, wie etwa Interaktion, Funktionalität, Selbst- und Fremdzuschreibungen, Identität, Nationalität oder Gruppenzugehörigkeit funktionieren, gilt es zu analysieren. Dies steht in Zusammenhang mit Gupta und Fergusons (1997) Arbeiten zur kulturellen Festschreibung von MigrantInnen und der Annahme, dass sie ihre Identitätsstiftungen als räumliche und/oder zeitliche Verlängerung ihrer lokalen Herkunftsgemeinschaft konzipieren, was die Tendenz der situationalen Kulturalisierung verdeutlicht. Die herkömmliche spezifische Forschungsmethode der Sozialanthropologie, die teilnehmende Beobachtung, reicht nicht mehr aus, um die neuen Forschungsfelder in der Anthropologie umfassend zu erforschen. Transnationale Institutionen und Prozesse, nicht verortbare Phänomene wie Massenmedien, örtlich nicht festschreibbare Gruppen wie Flüchtlinge, MigrantInnen oder Diaspora mit ihren regionalen und räumlichen Zuordnungen und ihren selbstreflexiven Anliegen und Fragen sind jene Forschungsfelder, die einen breiteren methodischen Zugang erfordern. Eine Verknüpfung zwischen traditioneller Fokussierung auf bestimmte Lebenswelten und Lebensformen an bestimmten Orten und Situationen mit einer makroskopischen und/oder textbezogenen Annäherung an das Feld bietet hier neue Ansätze (Gupta and Ferguson 1997: 26ff.).

Eines meiner Forschungsziele war, die Formen der sozialen Praxis im Rahmen eines interkulturellen Aktionsfeldes zu erfassen. Dabei soll die vielbesagte Assimilation, die ImmigrantInnen gegenüber massiv eingefordert wird, argumentativ ad absurdum geführt werden. Aufgezeigt wird, wie und welche kreative und vielfältige Verknüpfungen von kulturellen Einflüssen und gesellschaftlichen Gegebenheiten aus unterschiedlichsten

Hintergründen erwachsen und dadurch Mechanismen der Verarbeitung neuer gesellschaftlicher Anforderungen bieten. Wie diese im Verhältnis zu den lokalen und organisatorischen Rahmenbedingungen stehen, ist Ulf Hannerzs (1992) Theorie der Globalen Ökumene und der damit einhergehenden Kreolisierung folgend Gegenstand der Untersuchung. Konzepte der Kreolisierung bieten ein Set an Images, das intellektuell attraktiv geworden ist, eine Möglichkeit der Sensibilisierung gegenüber einer Anzahl von Charaktermerkmalen der Kulturgeschichte der Gegenwart. „Creole cultures" scheinen die aktuelle Form von Kulturen zu sein (Hannerz 1996: 66). „Creole" hat den Anspruch auf Kreativität, auf einen Reichtum an Ausdrucksformen. Das „creole" Konzept ist Evidenz für die Erhaltung der kulturellen Varietät als Gegensatz zu der oft angenommenen mit Globalisierung einhergehenden Homogenisierung. Unter dem Aspekt der Kreolisierung kann Globalisierung und die zunehmenden Verflechtungen in der Welt als kultureller Gewinn verstanden werden.

Differenz muss als Ausgangspunkt betrachtet werden, nicht als Endprodukt. Kulturelle Differenz ist nicht länger der Bezug zu einer Welt von verschiedenen Völkern, deren eigene Geschichten darauf warten, dass ihnen AnthropologInnen eine Brücke schlagen. Kulturen sind als Produkt von gemeinsamen historischen Prozessen zu interpretieren, die die Welt differenzieren und gleichzeitig miteinander verbinden (Gupta and Ferguson 1997: 46). Ein Differenzen produzierendes Set an Beziehungen ist Gegenstand anthropologischer Forschungen. Zum Beispiel Einwanderungspolitik – gesehen in einem Setting, wo kulturelle Differenz in einem Machtverhältnis produziert und erhalten wird, in einer Welt, die schon immer räumlich verbunden war, wird deutlich, dass Restriktionen in der Einwanderungspolitik eine bestimmte Bedeutung tragen, nämlich die Bedeutung, die Ohnmächtigen ohnmächtig zu halten (Gupta and Ferguson 1997: 46-47). Andere Herangehensweisen, die mit natürlichen Gegebenheiten kultureller Differenzen operieren, würden keine Analyse ermöglichen. Im Verhältnis von Macht betrachtet, zeigt diese Produktion von kulturellen Differenzen die Rolle auf, die sie in einem globalen System der Dominanz spielt. Die Veränderung in unserem wissenschaftlichen Denken über die Beziehungen zwischen Kultur, Macht und Raum eröffnet die Möglichkeit, über wissenschaftliches Schreiben und Analysen hinauszugehen und politisch wirksam zu werden (Gupta and Ferguson 1997: 47).

Ein weiteres wesentliches Ziel meiner Forschungsarbeit liegt darin, einen Einblick in die Praxis des Schulalltags zu bieten. Dies ist insofern keine Selbstverständlichkeit, als Schulen in vielen Fällen trotz ihrer Eigenschaft als öffentliche Institution einen sehr abgeschotteten Raum darstellen, das Klassenzimmer wird von LehrerInnen oftmals als ihr kleiner Bereich gesehen, in den sie Außenstehenden nicht gerne Einblick gewähren. Die teilnehmende Beobachtung, die tatsächliche Anwesenheit in einer Klasse über einen längeren Zeitraum, ist durchaus eine Besonderheit und hebt sich dadurch von den meisten anderen pädagogischen und soziologischen Studien zum Thema Schule und Unterricht ab. Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden themenzentrierte Interviews geführt und Fragebögen für SchülerInnen und deren Eltern verteilt, die sowohl qualitativ wie quantitativ ausgearbeitet wurden.

Zentral stand in den Fragen der Begriff „Kultur" und als schwierig erwies sich die unterschiedliche Interpretation und Verwendung des Begriffes. Baumann (2000) verdeutlicht dieses Problem/Phänomen.

„Der ethnologisch dynamische Kulturbegriff, der für ein Neudenken der multikulturellen Gesellschaft nützlich sein kann, muss die gängigen Reifikationen empirisch studieren, ohne sie deswegen zu teilen, und muss im gleichen Zuge auch all die Kulturäußerungen studieren, die sich von den gängigen Reifikationen lösen und ihnen gegenarbeiten. Am besten geht so etwas im klassischen Genre der Ethnologie, der ganzheitlich ansetzenden Ethnographie, die aus empirischen Einzelbeobachtungen ein Netz vielsagender Details verknüpft und diese dann so aufeinander bezieht, dass unerwartete Details einander neuen Sinn verleihen, größere Sinnzusammenhänge sichtbar werden und, im besten Falle, grundlegend widersprüchliche Sinngebungen in ihrem Nebeneinander verständlich werden. Die Methode dieser detailbewussten Holisitik, nach Geertz (1973) auch thick description genannt, eignet sich ideal, um den ethnologisch dynamischen Kulturbegriff auf alle diejenigen Phänomene anzuwenden, mit denen sich die Ideen und Entwürfe einer multikulturellen Gesellschaft auseinandersetzen müssen" (Baumann 2000: 164).

Hannerz betrachtet Kulturen nicht als eigenständige Lebewesen, sondern sie werden von Menschen geformt und getragen, und dies in unterschiedlichen, vielfältigen Konstellationen, die unterschiedliche Ziele verfolgen (Hannerz 1996: 69). Für eine Annäherung an die Komplexität von Kulturen teilt Hannerz in vier organisatorische Rahmen ein, die verschiedene

Tendenzen aufzeigen, wie Bedeutungen und bedeutungsvolle Formen produziert werden und wie sie in den sozialen Beziehungen zirkulieren. Diese Rahmen sind leicht zu erkennen und ermöglichen einen Einblick in die Flüsse und Bewegungen von Kultur in der gegenwärtigen Welt, egal ob es sich um eine begrenzte, kleinere Einheit handelt oder um globale Kultur. Diese Rahmen wiederum müssen in ihrem Wechselspiel betrachtet werden, nicht voneinander getrennt. Innerhalb der Rahmen können wir eine räumliche Ordnung von Kulturen sowie die Kontexte der Kreolisierung sichtbar machen (Hannerz 1996: 69).

„Wenn mit ‚Kultur' sozial organisierte Bedeutungen und Bedeutungsmuster gemeint sind, welchen Einfluss haben dann die gegenwärtig zu verzeichnenden globalen Verflechtungen unseres Lebens auf die Art und Weise, wie wir über Kultur nachdenken sollten, welche Fragen werfen sie auf?" (Hannerz 1995: 66-67).

Hannerz führt drei Aspekte von Kulturkonzepten an, die er miteinander verbindet:

„Kultur wird erlernt und durch die Teilnahme am sozialen Leben erworben. Kultur ist ein kohärentes und einheitliches Ganzes, in dem alles ordentlich zusammenpasst.Kultur wird als etwas gesehen, das in verschiedenen Paketen auftritt, durch die sich menschliche Kollektive, welche wiederum in der Regel zu bestimmten Territorien gehören, auszeichnen und unterscheiden" (Hannerz 1995: 67).

„In dem Ausmaß, in dem Menschen heute mit ihren kulturellen ‚Bedeutungen' im Raum unterwegs sind und in dem diese Bedeutungen selbst da auf Wanderschaft gehen, wo die Menschen an ihren angestammten Orten bleiben, können geographische Räume Kultur nicht wirklich beinhalten oder gar begrenzen. Und selbst wenn man akzeptiert, dass Kultur sozial erworben und organisiert ist, wird die Prämisse einer homogenen Kultur innerhalb bestimmter Kollektive dann problematisch, wenn wir wahrnehmen, wie sehr sich die Erfahrungen und Biographien der Mitglieder einer Kultur voneinander unterscheiden" (Hannerz 1995: 68).

Hannerz erläutert weiter, dass es nicht genügt, die kleinschaligen Handlungsräume, Bedeutungen und Symboliken von Individuen oder kleinen Gruppen zu betrachten und davon auszugehen, dass breitere kulturelle Einheiten durch die Ansammlung ihrer Aktivitäten zustande kommen. Um das Wesen von Kultur zu erfassen, mit dem wir es heute zu tun haben, müssen auch die Interessen am Management von Bedeutungen

durch Körperschaften, Institutionen, Staat und Markt in Erwägung gezogen werden (Hannerz 1996: 22).

Für Gupta und Ferguson ist das Konzept von „Kulturen" die Vorstellung, dass die Welt mit ihren menschlichen Unterschieden als Diversität einzelner Gesellschaften konzipiert ist, jede mit ihrer eigenen Kultur. Dieses Konzept von Kultur**en** unterscheidet sich von dem Konzept von „Kultur" im Allgemeinen. Spätere Vorstellungen von Kulturen beziehen sich auf ein System von Bedeutungen – in Sahlins' Sinn ein semiotisches System, das es zu entschlüsseln gilt, im Geertz'schen Sinn ein Text, der zu lesen ist. Dabei wurde Kultur wie ein Universum geteilter Bedeutungen interpretiert, die sich radikal von anderen Kulturen unterscheidet, die wiederum in sich logisch waren (Gupta and Ferguson: 1-2).

„Was früher einmal logischerweise unmöglich erschien – Ethnographie ohne Ethnie – ist heute der notwendige sensible Forschungsweg" (Gupta and Ferguson 1997: 2).

Baumann (2000: 163) schlägt vor, den Kulturbegriff vom ethnologischen Standpunkt aus dynamisch und kontextgebunden, situational und prozessual, auf das „Rätsel der multikulturellen Gesellschaft" anzuwenden.

„Überall wird das K-Wort beschworen, Eigenes zu erklären, Fremdes abzuwerten oder zu würdigen. ... Der Kulturbegriff wird gebraucht, als handle es sich um ein statisches Erbe und nicht um eine Momentaufnahme in einem stetigen Wandlungsprozess" (Baumann 2000: 164).

Baumann verwendet den Kulturbegriff

„als ethnologisch verständliche, diskursiv manchmal nützliche, analytische aber irreführende Reifikation".

Der Begriff ist nicht weiterführend, wenn er

„statisch statt dynamisch, normativ statt beschreibend, monistisch wertbestimmt statt pluralistisch wertbestimmend"

gefasst wird (Baumann 2000: 164). Jeder Mensch bewegt sich in mehreren kulturellen Lebenswelten und alle haben Teil an der Erhaltung und an der Neuformierung von nationalen, ethnischen und religiösen Kultur(en) (Baumann 1999: 84). Kultur bewegt sich als duale diskursive Konstruktion zwischen zwei Diskurs-Polen, auf der einen Seite als konservative Rekonstruktion einer vergegenständlichten Essenz, auf der

anderen Seite als wegweisende neue Konstruktion eines prozessualen Aktionsraumes (Baumann 1999: 95). Eine essentialistische Sicht von Kultur ist im Kampf um Minderheitenrechte und Gruppenrechte eine oft angewandte und diesbezüglich durchaus zielführende Strategie. Jedoch bringt sie meist mehr Probleme als sie löst (Baumann 1999: 87). Die multikulturelle Praxis setzt sich aus diesen Bewegungen zwischen den beiden Polen zusammen, die Mitglieder einer multikulturellen Gesellschaft wissen genau, wann sie auf eine essentialistische Annahme von Kultur zurückgreifen und wann sie sich eines offenen, dynamischen Kulturkonzeptes bedienen müssen (Baumann 1999: 139). Diese Prozesse, diese Bewegungen und Wahlmöglichkeiten, der kreative Umgang mit Kulturkonzepten sind in einer anthropologischen Forschung von Interesse (Baumann 1999: 140).

EthnologInnen verwenden also einen dynamischen Kulturbegriff. Dadurch werden die Reifikationen nicht abgeschafft, aber sie werden selbst zu Daten, die ethnologisch zu erklären sind. Sie werden vom Erklärten zum Erklärenden. In dem Forschungsprojekt „Staat, Schule und Ethnizität“ über die politische Enkulturation türkischer Jugendlicher in vier Schulen in London, Rotterdam, Paris und Berlin wird beispielsweise durch die Beforschung von türkischen Jugendlichen die implizite Vermittlungspolitik von Schulen im nationalstaatlichen Kontext aufgezeigt und erklärt.

„If school books write of ‚British‘ as opposed to ‚other‘ values and if teachers speak of ‚proper Germans‘ as opposed to ‚mixed ones’, then certain reifications are part and parcel of the empirical data. Moreover, the powers of reification are, after all, power: differentially distributed and used for very particular ends. As against this, we have shifted the burden of reification away from the habitually reified ‚minority students‘ and, if in doubt, dealt the false trump card back to those who played it first to label ‚others‘“ (Baumann in Schiffauer et al. 2003: 152).

An diesem Projekt zeigt sich der Einfluss des Nationalstaates, seines Selbstverständnisses, seiner politischen Ziele und Überzeugungen, die über das Bildungssystem auf die BürgerInnen vermittelt werden (sollen). Daraus erhebt sich die Frage, wie Schulen in den unterschiedlichen Nationalstaaten mit kulturellen Unterschieden in der alltäglichen Schulpraxis umgehen. Dieser Umgang ist von mehreren Seiten geprägt,

unter anderem von den MigrantenschülerInnen selbst und des weiteren von der Schule,

„die durch ihre pädagogischen Inhalte nicht nur Sachwissen vermittelt, sondern auch die besondere politische und bürgerliche Kultur des jeweiligen Staates" (Baumann 2000: 165).

Schulen agieren mit Repräsentationen und diese Repräsentation darf nicht mit nationalen oder nationalstaatlichen Realitäten verwechselt werden, egal wie mächtig und kräftig Schule als Institution erscheinen mag. In der sozialanthropologischen Forschung mit ihrer starken Immersion und kontextbehafteten Analyse können jene Repräsentationen dokumentiert werden, ohne sie teilen zu müssen. Sie können in ihrer Effizienz dargestellt werden, ohne sie zu bestärken und sie kontextualisieren kulturelle Konstellationen ohne sie zu reifizieren (Baumann in Schiffauer et al. 2003).

Diese Vermittlung geschieht auf inhaltlicher Ebene explizit in diversen Unterrichtsgegenständen (z.B. politische Bildung, Geographieunterricht, Geschichtsunterricht etc.), implizit auf anderen Ebenen. Was wird im Unterricht thematisiert, was scheint im Curriculum nicht auf? Was sind bevorzugte Konfliktlösungsstrategien? Werden Unstimmigkeiten ausgetragen oder werden sie verschwiegen? Wie werden Gruppeninteressen repräsentiert? Welche Rolle spielen demokratische Strukturen gegenüber individuell artikulierten Überzeugungen? Wie wird der alltägliche Balanceakt zwischen Disziplin und freiheitlicher Atmosphäre, Zwang und Informalität im schulischen Kontext bewältigt? Durch diese Alltagspraxis lernen Jugendliche einen Großteil politischer Kultur, die ihnen die Anleitungen zum Handeln als BürgerInnen in einem Staat bieten, sei es als AusländerInnen, MitbürgerInnen oder Ausgegrenzte.

Ein Zwischenergebnis der eben zitierten Studie zeigt, es gibt an Schulen eine nationalstaatliche eigene Konsistenz und Konvergenz von politischer Kultur. In den Niederlanden etwa haben Gruppenbelange nur dann Platz, wenn sie im Rahmen eines allgemeinen Konsenses argumentieren. In England hingegen wären gruppenspezifische Sonderregelungen die logische Konsequenz. In Frankreich stellt der Rückzug auf die Privatsphäre die einzige Lösungsmöglichkeit dar. So scheint sich jeder Nationalstaat, seine türkischen Jugendlichen nach eigenen Vorgaben zu formen. Und in letzter Konsequenz sind es nicht mehr die türkischen Jugendlichen, die

„fremd oder exotisch anmuten, es ist die nationalstaatlich geprägte politische Kultur eines Landes" (Baumann 2000: 167).

Ein Begriff, der in meiner Forschung immer wiederkehrt ist jener der Ethnizität bzw. „ethnisch" als beschreibende Komponente. Ethnizität bezieht sich auf das jeweilige Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Gruppen und ist als Synonym für interethnische Beziehungen, Praktiken und Vorstellungen zu verstehen (Gingrich 1998a: 102). Ethnische Identität würde demnach beschreiben, was nach Eigen- oder Fremdzuschreibung die jeweiligen Besonderheiten in einem sozialen Verhältnis oder in einem Beziehungssystem ausmacht. Entscheidend sind dabei sowohl das Wechselverhältnis, in dem die jeweiligen Gruppen zueinander stehen sowie die Grenzziehungen zwischen den Gruppen, wie sie hergestellt, aufrechterhalten, aufgelöst werden, ob sie dicht oder durchlässig gestaltet sind (Gingrich 1998a: 102, vgl. Barth 1969).

Thomas Hylland Eriksen folgend sind ethnische Differenzierungen bzw. ethnische Zuschreibungen als eine Antwort auf zunehmende Globalisierung und Universalisierung kultureller Lebenswelten zu interpretieren. Ethnizität sieht er als Ausdruck von Diversität, der mehrere Ebenen umfasst: die kulturelle, die soziale und die politische. Ethnizität ist als soziales und kulturelles Konstrukt zu interpretieren, das in der jeweiligen spezifischen Form ständig reproduziert wird. Insofern ist dieses Konstrukt der Ethnizität für Sozial- und KulturanthropologInnen als Analyseinstrument dienlich, erlaubt es doch die Erfassung und Analyse der Beziehung zwischen Kultur, Identität und sozialer Organisation, der Beziehung zwischen Bedeutung und Politik, der Vielseitigkeit von Symbolen und sozialen Klassifikationsprozessen und der Beziehungen zwischen Agieren und Struktur, Struktur und Prozess, Kontinuität und Veränderung (Eriksen 1993: 1).

Wird die konstruktivistische Komponente von Ethnizität außer Acht gelassen, besteht die Gefahr

„ethnische Unterschiede als Unterschiede der Abstammung, d.h. der biologischen Substanz darzustellen" (Baumann 2000: 161).

Seit den Ausführungen von Frederik Barth ist in der Sozial- und Kulturanthropologie unumstritten, dass ethnische Grenzen nach

gesellschaftlichen Verhandlungen eben über diese Grenzziehungen laufen und nicht nach kulturellen Inhalten ausgerichtet sind und vorgenommen werden. Baumann schreibt,

„Menschen erfinden und gestalten sogenannte ‚ethnische' Grenzen, um soziale Interessenskonflikte zu be- oder verhandeln, die mit etwaigen biologischen Objektivitäten sehr wenig zu tun haben. ... Ethnizität ist wie Wein ein Produkt menschlicher Tätigkeit, das aus scheinbar natürlichen, tatsächlichen aber nur durch historische Kultivierung geeigneten Elementen eine Identität fermentiert, deren künstliche Produktion nicht mehr zu schmecken ist" (Baumann 2000: 162).

Meine Beschreibung der Alltags-Schulpraxis und die Analyse der Meinungen von Schulleitung, LehrerInnen soll dazu dienen, in weiterer Folge einen Beitrag zu einer Schulpraxis im Bezug auf LehrerInnen-Ausbildung und Curricula zu leisten, die den Anforderungen einer integrativen, pluralistischen Gesellschaft gerecht werden kann. Gupta und Ferguson (1997) führen aus, dass sich bei der sozialanthropologischen Forschung auch immer die Frage der Selbstpositionierung der ForscherInnen im Bezug auf Fragen rund um Kultur, Macht und Ort stellt. Ethnographische Repräsentationen drehen sich nicht lediglich um soziale Prozesse von Menschen, sondern sind tief involviert in solche Konstruktionen. Dadurch greifen die Ethnographien in diese Prozesse ein, in die Politik der Repräsentation und in die soziale Konstruktion, die eigentlich beschrieben werden soll. In Anbetracht dessen, dass es keinen objektiven Blick gibt, sondern dass immer ein Blickwinkel eingenommen wird, wird klar, dass die Frage der Lokalität, von wo aus anthropologisches Wissen konstruiert wird, ebenso zentral steht (Gupta and Ferguson 1997: 23).

„Wie können ‚wir AnthropologInnen' über unsere InformantInnen als ‚sie' sprechen? Ist nicht ‚unser' Wissen über ‚sie' unweigerlich von (kolonialen und neokolonialen) Machtverhältnissen geprägt, die das ganze Unterfangen suspekt erscheinen lassen? Wie kann ‚unsere' anthropologische Mission des Verstehens der ‚anderen' erfolgreich sein, ohne in die altbekannten Fallen des Exotismus, des Primitivismus und des Orientalismus zu tappen?" (Gupta and Ferguson 1997: 24).

Demnach muss die Position der ForscherInnen in Beziehung zu politischer Zugehörigkeit spezifiziert werden. Wenn Ethnographie als Form politischer Praxis betrachtet wird, bedeutet dies eine große Auswahl an unterschiedlichen sozialanthropologischen Repräsentationsformen, die

sich mit Fragen von Kultur, Macht, Positionierung, „people making“, Widerstand und Subjektivität auseinandersetzen (Gupta and Ferguson 1997: 25).

Ich betrachte meine Forschung als sozialpolitischen Beitrag zur Erlangung einer Chancengleichheit für alle BürgerInnen eines Staates, unabhängig von Herkunft, sozialem Status, kultureller Orientierung und ethnischer Identität. Hier trägt das Schulsystem eine große Verantwortung. In einer zunehmend globalisierten Welt und in Zeiten verstärkter Mobilität in Hinsicht auf Migration ist davon auszugehen, dass die migrationsbedingte kulturelle Vielfalt weiterhin zunehmen wird. Die relative Zunahme der „BildungsverliererInnen“ von Kindern aus Familien mit Migrationserfahrungen, ist sowohl in Österreich als auch in den Niederlanden Faktum – geht man davon aus, dass eine niedrige Schulbildung die Chance auf sozialen Aufstieg und beruflichen Erfolg weniger ermöglicht als eine höhere Schulbildung. Wissenschaftliche Analysen und Erkenntnisse können und sollen hier verstärkt ihren Beitrag zu einer adäquaten Bildungspolitik in einer kulturell pluralen Gesellschaft leisten.

Empirische Forschungen wie jene Studie, die hier vorliegt, setzen dort an, wo Veränderungen platziert werden müssen, wo die Ergebnisse hinfließen sollten – in der Praxis. Wie ich meinen Einblick in die Praxis gewonnen habe, ist im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben.

3 Die empirische Datenerhebung

In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingung für meine empirische Datenerhebung dargelegt. Anfänglich gehe ich auf die Feldforschung in Österreich ein und erläutere die demographische Situation in Bezug auf Migration sowie spezifische Gegebenheiten von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen im österreichischen Schulsystem. Des weiteren beziehe ich mich auf die Forschung in den Niederlanden und gebe zur Veranschaulichung und zum tieferen Verständnis einen Überblick über die dortige Migrationsgeschichte.

Meine Feldforschung erfolgte in zwei Schritten. Der erste Teil der empirischen Datenerhebung wurde in Österreich durchgeführt, wo ich mich über den Zeitraum von über einem Jahr durchgängig außer in den Ferien mindestens zweimal wöchentlich an insgesamt 6 Schulen aufhielt. Der zweite Teil meiner Forschung umfasste drei Schulen in den Niederlanden, an denen ich je eine Woche forschte. In den Niederlanden sollte keine umfassende, aufbauende Forschung wie in Österreich erfolgen, sondern eine stichprobenartige Datenaufnahme in enger Verknüpfung mit der niederländischen themenspezifischen Literatur und den bereits erhobenen und analysierten österreichischen Feldforschungsdaten. Daraus ergibt sich nun zwar ein Ungleichverhältnis in der Fülle an Datenmaterial, aber resümierend kann gesagt werden, dass sich das Bild, das sich aufgrund der stichprobenartigen, ergänzenden Datenerhebung darstellte, nahtlos in mein bis dahin erworbenes Vorwissen über Schule, Schulpolitik, die niederländische Politik im Allgemeinen und die niederländische Gesellschaft fügt.

3.1 Feldforschung in Österreich

Meine Feldforschung in Österreich führte ich zu einem Großteil im Rahmen der Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie in Wien und Niederösterreich“[3] durch. Die Ergebnisse der Studie wurden

[3] Die Studie wurde dem Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien 1999 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

unter dem Titel „Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip“ (herausgegeben von Thomas Fillitz 2003) veröffentlicht.

Es handelte sich um eine qualitative Forschung. An 18 Schulen, Hauptschulen (HS) und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Wien und Niederösterreich nahm jeweils eine Forscherin über einen Zeitraum von sechs Wochen am Unterricht in einer spezifischen Klasse der 8. Schulstufe teil. 6 Schulen oblagen meinem Forschungsbereich (2 HS und 2 AHS in Wien, 2 AHS in Niederösterreich), insgesamt wurden in Österreich von mir 42 Interviews mit DirektorInnen und LehrerInnen geführt, sowie ein Expertinneninterview mit der damaligen Abteilungsleiterin für Interkulturelles Lernen des Pädagogischen Instituts Wien. Bei der Beobachtung orientierten sich die Forscherinnen an einem gemeinsam erarbeiteten Beobachtungs-Leitfaden[4], anhand dessen täglich Protokolle aufgezeichnet wurden. Hier fanden auch die zahlreichen informellen Gespräche Eingang. Zusätzlich zu diesem Material wurden von allen Interviews mit den DirektorInnen der jeweiligen Schulen sowie mit den Klassenvorständen und noch zwei weiteren Lehrkräften der beobachteten Klasse geführt; an der ersten Schule wurden alle LehrerInnen, die in der beforschten Klasse unterrichteten befragt, was sich in der Folge als zu zeitintensiv und nicht unbedingt notwendig herausstellte. Die Interviews wurden für die Analyse transkribiert. Von den SchülerInnen sowie deren Eltern wurden Fragebögen ausgefüllt, die einer zusätzlichen quantitativen Auswertung dienten. (Der Rücklauf der Fragebögen war enorm hoch: nur

---

(BMBWK) in Auftrag gegeben. Die Leitung hatte Prof. Dr. Thomas Fillitz inne, die Forschung wurde von Mag. Susanne Binder, Mag. Aryane Daryabegi, Mag. Doris Englisch-Stölner und Miriam Frank durchgeführt. Weiters gab es eine methodische Begleitung durch Dr. Johanna Riegler und eine wissenschaftliche pädagogische Begleitung durch Dr. Walter Kissling vom Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Wien. Dankenswerterweise konnte ich (nach mündlicher Vereinbarung) auf empirisches Datenmaterial von meinen Forschungskolleginnen zurückgreifen.

[4] Die Unterlagen zur Datenerhebung (Beobachtungs-Leitfaden, Interview-Leitfäden, Fragebögen) sind in Fillitz 2003 veröffentlicht.

drei SchülerInnen verweigerten das Ausfüllen, von den Elternfragebögen kamen 324 von 417 zurück.)

Innovativ an der Studie war der Einsatz der Methode der teilnehmenden Beobachtung, die einen wesentlichen Teil der Forschung ausmachte und unerlässlich war, jedoch durchaus auf Skepsis stieß (siehe unten). Die Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsmethoden erlaubt einen tiefen Einblick in das Forschungsfeld, weil dadurch verschiedene Interpretationsebenen erfasst werden können: das tatsächlich Beobachtete, die Interpretationen, Konzepte und Wahrnehmungen der interviewten Personen, die sachlich relevanten Daten der SchülerInnen, deren Wahrnehmung, die Angaben der Eltern etc. (vgl. Strauss 1991, Flick 1991). Für die Analyse wurde ein Analyse-Leitfaden erstellt, in dem zu den relevanten Punkten alle Aussagen, Beobachtungen und Fragebogenergebnisse zusammengefasst wurden. So entstand für jede Schule ein umfassender Analyse-Bericht. Die Einzelberichte wurden für die Studie zusammengefasst.

Die Auswahl der Schulen erfolgte über das BMBWK und den Wiener Stadtschulrat. Es wurde an sechs AHS und sechs HS in Wien sowie an vier AHS und zwei HS in Niederösterreich geforscht. Insgesamt hatten wir also mit 18 Klassen und 417 SchülerInnen zu tun, 242 davon in den AHS, 175 in HS. Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass im Sample Schulen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und solche mit einem niedrigen Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einem möglichst ausgewogenen Verhältnis zueinander vertreten waren. Ein zusätzliches, ausschlaggebendes Kriterium war die Bereitschaft der Schulleitungen, an ihrer Schule forschen zu dürfen. Dieser Zugang zu den Schulen gestaltete sich anfangs schwierig, weil doch eine Anzahl von Schulen, vor allem in ländlicheren Gegenden, ihre Teilnahme an der Studie verweigerten. Dadurch kam ein gewisses Ungleichgewicht in der Aufteilung der Schulen (mehr AHS, weniger HS) zustande. Es schien vor allem Misstrauen gegenüber der Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ vorzuherrschen. Dies stand für uns Forscherinnen in einem Widerspruch zur offiziellen Zugänglichkeit von öffentlichen Einrichtungen. Letztlich wurden wir jedoch in den meisten Klassen freundlich aufgenommen und fühlten uns in der Forschungssituation besonders dort wohl, wo unserer Arbeit Interesse entgegengebracht wurde.

Nur in einigen wenigen Fällen wurde von einzelnen Lehrkräften die Teilnahme am Unterricht verweigert. Einige LehrerInnen wünschten sich am Ende unserer Forschungszeit ein persönliches feed-back über ihren Unterricht, viele nahmen die Gelegenheit wahr, um „Expertinnen" zu fragen, was dieses „Interkulturelle Lernen" denn nun tatsächlich sei. Für ein Interview erklärten sich alle darum Gebetenen bereit. Ein Klassenvorstand einer niederösterreichischen AHS zeigte sich erfreut, dass er *„zum ersten Mal in 21 Dienstjahren"* zu seiner persönlichen Situation als Lehrer befragt wurde.

Die SchülerInnen betrachteten die Anwesenheit der Forscherinnen als willkommene Abwechslung zum Schulalltag, anfängliche Scheu und Zurückhaltung waren rasch vergessen. Sie genossen teilweise auch, dass sich manche LehrerInnen freundlicher oder weniger streng verhielten, wenn wir in der Klasse waren, wie sie uns berichteten.

3.1.1 MigrantInnen in Wien – Demographische Daten

„MigrantInnen in Wien 2001. Daten & Fakten & Recht Report 2001" – so lautet der Titel einer Broschüre des Wiener Integrationsfonds. Im Vorwort wird darauf hingewiesen, dass

„eine Integrationspolitik, die diesem Namen auch gerecht wird, Abschied nehmen sollte von der Vorstellung, dass der Aufenthalt und die Beschäftigung von MigrantInnen in Österreich ein ‚Provisorium' darstellt, sondern sie als fixen Bestandteil der Gesellschaft akzeptieren, in der sie mit gleichen Chancen und Rechten ausgestattet sind" (WIF 2002: 5).

Die ausländische Wohnbevölkerung in Wien hat sich von 2000 auf 2001 verringert. Waren es 2000 18,1 % so lebten im Jahr 2001 16,4 % ausländische BürgerInnen in Wien (in Zahlen: 256.971). (Insofern ist die Wiener Bevölkerungsaufteilung ähnlich jener Tilburgs, der Stadt in der ich in den Niederlanden geforscht habe. In Wien leben 83,6 % österreichische StaatsbürgerInnen während in Tilburg 79,9 % NiederländerInnen wohnen.) Die 10 größten Gruppen nicht-österreichischer StaatsbürgerInnen umfassen die ehemaligen Staaten Jugoslawiens

(45,4 %)[5], die Türkei (15,7 %) und weiters Polen, Deutschland, Iran, Ungarn und Rumänien. Herkunftsstaaten von BürgerInnen in Wien aus dem afrikanischen Raum sind in erster Linie Ägypten (3.026) und Nigeria (1.125), aus dem asiatischen Raum China (2.668), Indien (3.756) und die Philippinen (2.279) (WIF 2002: 8f.).

Die ausländische Wohnbevölkerung ist deutlich jünger als die inländische. Mehr als 40 % sind jünger als 30 Jahre gegenüber 30 % der inländischen Wohnbevölkerung. Der überwiegende Teil der ausländischen Wohnbevölkerung befindet sich im erwerbsfähigen Alter, mehr als drei Viertel sind zwischen 16 und 65 Jahre alt. 18,5 % sind 0 bis 15 Jahre alt. Der Anteil der ausländischen Kinder liegt etwa bei 21 % aller in Wien lebenden Kinder bis zu 6 Jahren, rund 26.000 ausländische Kinder befinden sich im Pflichtschulalter (WIF 2002: 10). Für die vorliegende Forschung war es allerdings irrelevant, ob die SchülerInnen AusländerInnen oder InländerInnen waren – ausschlaggebend für die Wahrnehmung als „nicht-österreichisch" ist nämlich kaum die Staatsbürgerschaft, sondern viel eher die Erstsprache und die Herkunft der Eltern bzw. Großeltern. Nach einer Erhebung des BMBWK besuchten im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 102.519 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Unterricht. Nahezu die Hälfte (44.559) dieser SchülerInnen gehen in Wien zur Schule (Waldrauch 2001: 18).[6] Aus diesen Zahlen (ca. 26.000 ausländische Kinder von 44.559 Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) ergibt sich eine noch viel stärkere Forderung an die Schulpolitik, sich an die Bedürfnisse des SchülerInnen-Klientels anzupassen, denn es handelt sich keineswegs um „AusländerInnen", die hier beschult werden „müssen", sondern um österreichische StaatsbürgerInnen, die Recht auf ein adäquates

---

[5] Die Verteilung der BürgerInnen aus den ehemaligen Staaten Jugoslawiens ist folgendermaßen: 73.123 aus der Bundesrepublik Jugoslawien, 20.304 aus Bosnien-Herzegowina, 16.704 aus Kroatien, 5.688 aus Mazedonien und 744 aus Slowenien.

[6] In dieser Zahl sind nur SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch enthalten, die höchstens sechs Jahre Schulbesuch in Österreich absolviert haben. Angehörige der österreichischen Volksgruppen sind nicht enthalten (Waldrauch 2001: 18).

Bildungsangebot haben und bei denen ein etwaiger Rückkehr-Gedanke keine oder nur mehr eine sehr geringe Rolle spielt.

Im Bezug auf die räumliche Verteilung ergibt sich ein Ungleichgewicht in der Besiedelung. Mehr als die Hälfte der ausländischen Wohnbevölkerung lebt in weniger als einem Drittel der Wiener Bezirke (Leopoldstadt, Margareten, Favoriten, Rudolfsheim, Ottakring, Hernals und Brigittenau; WIF 2002: 10).

Daten zur Migrationssituation in Gesamt-Österreich und NÖ sind schwer erhältlich, beim Österreichischen Statistischen Zentralamt liegen (kostenlos) nur absolute Zahlen jener Personen auf, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Demnach lebten im Jahr 2001 (Volkszählung) in Österreich 710.926 Nicht-ÖsterreicherInnen, das sind 8,9 % der Gesamtbevölkerung von 8.032.926. In Wien wohnen 35 % aller AusländerInnen Österreichs, gemessen an der Bevölkerung Wiens macht der AusländerInnenanteil 16,2 % aus, in Niederösterreich 13 %.

3.1.2 SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen im österreichischen Schulsystem

In Wien ist die Zuwanderung von MigrantInnen und ihren schulpflichtigen Kindern viel höher als im übrigen Österreich. Aus dem Report des WIF 2002:

„Rund 28.000 SchülerInnen im Pflichtschulalter mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft haben im Schuljahr 2000/2001 die Wiener Pflichtschulen besucht. ... In der Volksschule entspricht der Anteil der ausländischen Kinder in etwa ihrem durchschnittlichen Anteil der ausländischen Kinder an allen SchülerInnen im Pflichtschulalter. Nach den ersten vier Schuljahren unterscheiden sich die weiteren Ausbildungswege von in- und ausländischen SchülerInnen jedoch deutlich voneinander. Während rund drei Viertel der ausländischen Kinder eine Hauptschule besuchen, geht der Großteil der österreichischen Kinder in die Unterstufe einer AHS (55,4 %). Der Anteil der ausländischen SchülerInnen in den Hauptschulen liegt seit Jahren bei rund 30 %, ihr Anteil an den SchülerInnen der AHS-Unterstufe bei ca. 9 %. Deutlich zurückgegangen – wenn auch noch immer unverhältnismäßig hoch – ist der Anteil der ausländischen SchülerInnen in Sonderschulen. Vom Schuljahr 1996/97 bis zum Schuljahr 2000/01 ist ihr Anteil von 38 % auf rund 28 % gesunken. Entsprechend dem geringen Anteil ausländischer SchülerInnen an

weiterführenden Schulen mit Maturaabschluss, ist auch die Zahl jener, die ein Studium beginnen, sehr klein" (WIF 2002: 19).

Über ausländische Studierende, die bereits in Österreich ihre Schullaufbahn absolviert haben, liegen keine statistischen Daten vor. Diese Frage wird in der Universitätsstatistik schlichtweg nicht gestellt. Über den Umweg „inländische" und „ausländische" Studienzulassung können annähernde Daten erhoben werden, demnach verfügten im Wintersemester 2000/01 4,6 % aller Studierenden über eine „inländische Studienzulassung". Insgesamt waren 126.651 Studierende inskribiert: 110.638 waren österreichische StaatsbürgerInnen, 15.890 ausländische Staatsangehörige und rund 10.000 davon waren Drittstaatsangehörige, also nicht aus einem EU-Land.

3.2 Feldforschung in den Niederlanden

Ein Stipendium der Universität Wien ermöglichte mir einen viermonatigen Forschungsaufenthalt in den Niederlanden. Um eine Kontinuität und Vergleichbarkeit in den Forschungsfragen zu gewährleisten, arbeitete ich mit denselben (ins Niederländische übersetzten) Leitfäden für Interviews und teilnehmende Beobachtung, wie ich sie bereits an den österreichischen Schulen verwendet hatte, allerdings in verkürzter und adaptierter Form. Nicht alle Fragen schienen nach der ersten Analyse relevant, etwa die Fragen im Fragebogen nach dem Freizeitverhalten der SchülerInnen ließ nach der ersten Analyse nicht viele Rückschlüsse zu, da ergänzende Daten (Beobachtung, Interviews) fehlten. Auch waren nicht alle Fragen für das niederländische Schulsystem übertragbar. Dies traf in erster Linie für die Fragebögen zu. Sie mussten auf die niederländische Migrationssituation angepasst werden (etwa bei der Frage: „ich spreche zu Hause..." oder „ich fühle mich..."[7]). Die Frage nach diversen Maßnahmen im Bezug auf Interkulturelles Lernen erforderte ein Vorwissen über die offiziell

[7] Bei der Frage „ich fühle mich..." war jeweils eine oder mehrere kulturelle Zugehörigkeit/en wählbar, etwa türkisch, niederländisch, marokkanisch etc.

vorhandenen Maßnahmen, um tiefer darauf eingehen zu können. Eine besondere Herausforderung stellten die in der niederländischen Sprache weit verbreiteten Abkürzungen dar, die bei meinen GesprächspartnerInnen dermaßen internalisiert waren, dass eine Erläuterung, was sie denn bedeuten, nahezu nie möglich war.

Mein Aufenthalts- und Forschungsort war Tilburg, eine mittelgroße Industriestadt (ehemals Textilindustrie) mit 193.080 EinwohnerInnen in der Provinz Noord-Brabant. Es erschien für eine stichprobenartige Erhebung, sinnvoll, in einer „ganz normalen" Stadt mit für die Niederlande durchschnittlichem Anteil an BürgerInnen aus Migrationsverhältnissen zu forschen. 2001 lebten in Tilburg 79,7 % „Autochthone", 13,5 % „Allochthone" und 6,8 % AusländerInnen aus „westlichen" Ländern[8]. Schulen in sogenannten „concentratiewijken" („Konzentrationsbezirken"), also in Gegenden mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil MigrantInnen in der Wohnbevölkerung, wären von ihrer Ausgangssituation mit der österreichischen schwer vergleichbar. Zudem wurde und wird dort in höherem Ausmaß geforscht, ich konnte also auf bereits vorhandene Studien zu ähnlichen Fragestellungen zurückgreifen.

Der Zugang zu den Schulen gestaltete sich relativ einfach. Ähnlich wie in Österreich war die Forschung (und hier in erster Linie die teilnehmende Beobachtung) an Schulen, die ein niedrigeres Niveau haben, eher möglich als an jenen mit hohem Niveau. Dort wurde mein Anliegen meist mit der Begründung abgelehnt, dass keine Zeit sei und die SchülerInnen zu sehr abgelenkt würden, was zu einer Beeinträchtigung ihrer Leistungen führen könnte. Ein anderes Argument lautete, dass bereits zu viele Forschungen an der gefragten Schule stattgefunden hätten, was einerseits mit der wissenschaftlichen Forschungslandschaft in den Niederlanden zusammenhängt, die sehr empirisch orientiert ist, und andererseits mit der Tatsache, dass sich in Tilburg selbst eine Universität befindet, die Erzie-

[8] In Ermangelung einer adäquaten Übersetzungsmöglichkeit der in den Niederlanden durchwegs verwendeten Begriffe „allochthon" und „autochthon" verwende ich diese Begriffe ebenfalls, wenn es sich um niederländische Texte, Beschreibungen und/oder Zitate handelt. Die genaue Definition der Begriffe ist an anderer Stelle angeführt.

hungswissenschaften als Studienrichtung anbietet. Mit einigen dort Lehrenden findet eine intensive Kooperation mit Schulen in Tilburg statt.

Letztlich konnte ich an drei Schulen (eine vmbo, zwei havo – die Abkürzungen sind im Kapitel „Schulsystem in den Niederlanden“ erklärt) je eine Woche am Unterricht in einer Klasse teilnehmen. Es gab meinerseits gewisse „Auflagen“ bezüglich des Alters der Kinder oder dass es eine reguläre Klasse sein sollte, um die Vergleichbarkeit mit der österreichischen Situation zu wahren. Das Alter der SchülerInnen sollte rund 14 Jahre sein. In den Niederlanden besuchen SchülerInnen dieses Alters die „basisvorming“: Die „basisvorming“ erstreckt sich über zwei Jahre und dient dem Übergang von der Grundschule zur Oberstufe. Zwei Jahre lang erhalten die SchülerInnen Unterricht nach dem gleichen Lehrplan, danach wird je nach Leistungsvermögen und Berufswunsch die weitere Bildungslaufbahn gewählt.

Die DirektorInnen teilten mich in der Folge jener Klasse zu, die sie für geeignet hielten. Dies waren Klassen mit einem für die Schule hohen Anteil an Migrantenkindern. Rund ein Drittel, jeweils 9 SchülerInnen (von je 26) kamen aus Migrationsverhältnissen. Die meisten waren bereits in den Niederlanden geboren. Die nationale Zusammensetzung der verschiedenen Herkunftsländer erstreckte sich von Somalia, über die Türkei, Bosnien, Angola, Marokko, Surinam, China, Afghanistan, Polen, Japan, Südafrika, Vietnam und die Antillen (Angaben aus den Fragebögen). Ein weiteres Kriterium der Auswahl von den DirektorInnen war die Bereitschaft der LehrerInnen, mich während ihres Unterrichts anwesend sein zu lassen. Ein Lehrer verweigerte mir die Teilnahme am Unterricht mit der Begründung, dass die SchülerInnen der Klasse disziplinär sehr schwierig seien und er mehrmals versucht hatte, in diese Richtung Unterstützung seitens der Direktion zu erhalten. Nachdem dies – laut seiner Aussage – nie erfolgt war, war er nun nicht bereit, in dieser Sache mitzuarbeiten.[9]

---

[9] An österreichischen Schulen wurde mir von zwei Lehrkräften die Teilnahme am Unterricht verweigert. Einmal mit der Begründung, dass die SchülerInnen durch meine Anwesenheit sich noch undisziplinierter verhalten würden, um sich zu profilieren. Das zweite Mal war die Begründung, dass es den SchülerInnen unangenehm sein könnte, wie

Wie in Österreich wurde ich von den meisten LehrerInnen, vor allem aber von den SchülerInnen, freundlich aufgenommen. Die Auskunfts- und Gesprächsbereitschaft war groß, niemand verweigerte etwa ein Interview aus Zeit- oder anderen Gründen. Besonders erfreulich war, dass ich mich trotz höherer Sicherheitsvorschriften im Vergleich mit Österreich an den niederländischen Schulen sehr frei in den Schulgebäuden bewegen durfte.

3.2.1 Der Begriff „allochtoon"

Vorweg: Die Teilung der niederländischen Gesellschaft in „Allochthone" und „Autochthone" beruht auf einem begrifflichen Definitionsversuch, der meines Erachtens eine diskriminierende, undifferenzierende und reduzierende Zwei-Teilung zur Folge hat. Daher lehne ich die Verwendung dieses Begriffs-Paares grundsätzlich ab und habe es im vorliegenden Buch nur dort benützt, wo es mir zum Verständnis in übersetzten Textteilen aus dem Niederländischen sinnvoll erschien. Der wesentliche Unterschied zu der Kategorie „AusländerInnen" besteht darin, dass „Allochthone" unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft definiert werden. Jedoch wird der Begriff „allochtoon" immer wieder unterschiedlich definiert: Die offizielle Regierungs-Definition lautet etwas anders als jene des Statistischen Zentralamtes oder einer Informationsbroschüre über die Migrationspolitik der Stadt Tilburg. In der vorliegenden Arbeit sind ein paar Definitionen aus den verwendeten Quellen dargestellt.

Der Wissenschaftliche Rat für die Regierung (WRR Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) verwendete diesen Begriff 1989 erstmals für BürgerInnen in den Niederlanden, die nicht niederländischer Herkunft sind. Der Begriff „allochtonen" umfasst

„alle hier wohnenden AusländerInnen, alle hier wohnenden ehemaligen AusländerInnen, die die niederländische Staatsbürgerschaft angenommen haben,

---

mir die Lehrerin erklärte. Aus Gesprächen mit den SchülerInnen ging hervor, dass es sich eher ebenso um disziplinäre Probleme gehandelt haben dürfte und es der Lehrerin schlichtweg peinlich gewesen wäre.

und alle NiederländerInnen, die aus ehemaligen Kolonien kommen" (WRR, Allochtonenbeleid, 1989, S. 61, zitiert in Ledoux 1996: 64).

Ausschlaggebend bei dem Begriff „allochtoon" ist, dass er über die Zuordnung zu einer Nationalität hinausgeht und auch bereits naturalisierte AusländerInnen mit einschließt. Der WRR zählt bis zur dritten Generation die Nachkommen von „allochtonen" ebenfalls als „allochtoon", unabhängig davon, wo sie geboren sind und welcher Nationalität sie angehören. Eingeschränkt wird diese Zuordnung durch eine etwaige Eigen-Definition der Migrantenkinder, fühlen sie sich selbst als „NiederländerInnen", werden sie offiziell nicht mehr als „allochtonen" betrachtet (Ledoux 1996: 64).

Der Begriff der „ethnischen Minderheit" wird vom WRR als Gruppe umschrieben, die eine objektiv untergeordnete Position im Bezug auf die Mehrheit einnimmt und „deren Kultur fremden Ursprungs ist" (Ledoux 1996: 64). Ethnische Minderheiten bilden insofern eine Untergruppe zu den „allochtonen"; es sind jene „allochtonen", die eine untergeordnete Position in der Gesellschaft einnehmen.

Formal wird zwischen folgenden Gruppen unterschieden:

- *Personen aus den ehemaligen „Gastarbeiterländern": Griechenland, Italien, ehemaliges Jugoslawien, Kapverdische Inseln, Portugal, Spanien, Marokko, Türkei und Tunesien*
- *Personen aus ehemaligen niederländischen Kolonien: Antillen, Aruba, Surinam*
- *Personen von den Molukken*
- *Flüchtlinge*

Zusätzlich werden zwei Gruppen zu den Minderheiten gezählt, die offiziell nicht zu den „allochtonen" gezählt werden: Roma und Sinti und niederländische WohnwagenbewohnerInnen. Einwandernde aus westeuropäischen Ländern werden in Statistiken und Definitionen dieser Art kaum je berücksichtigt (Ledoux 1996: 64-65).

Aus der Studie von Baumann, Kastoryano, Schiffauer und Vertovec über „civil enculturation" an Schulen in vier europäischen Ländern geht hervor, dass etwa „allochthone" SchülerInnen in den Niederlanden eine Zuschreibung als „buitenlanders" (AusländerInnen) bevorzugen würden, um von dem negativen Stigma der „allochtonen" wegzukommen.

„The dominant model of Dutch multiculturalism is no longer followed by the pupils at the Tinbergen School: They do not use the well-intentioned official phrase ‚allochtonen' at all because of its negative connotations. The term ‚allochtoon' is well known and also well understood as denoting a liminal status of cultural difference that is ‚still' too big to be accepted. Due to this association of problems, most Turkish pupils at the Rotterdam school reject it as being negatively colored, if not offensive. Given the racist definition of the term ‚allochtonen' in their schoolbook on multicultural society, their sensitivity against this classification should not come as a surprise. They prefer the Dutch term ‚buitenlander' instead, meaning foreigners with some cultural difference but without the connotation of their being problematic" (Baumann in Schiffauer et al. 2003: 243).

Die Beschreibung in dem Schulbuch an einer Schule in Rotterdam lautet:

„Ein ‚Allochthoner' ist jemand, der sich aufgrund von Rasse oder anderen deutlich sichtbaren Charakteristiken von den ursprünglichen Einwohnern unseres Landes unterscheidet" (Luijsterburg 1996: 7, zitiert in Baumann in Schiffauer et al. 2003: 251).

3.2.2 MigrantInnen in Tilburg – demographische Daten und migrationspolitische Überlegungen

„Kleurrijk Tilburg" – unter dem Titel „Farbenfrohes Tilburg" werden in einer Broschüre der Gemeinde die An- und Einsichten zur „multikulturellen Gesellschaft" erläutert. 2001 lebten in Tilburg 79,7 % (153.922) „Autochthone", 13,5 % (25.988) „Allochthone" und 6,8 % (13.170) aus „westlichen" Ländern.[10] Die Herkunftsländer umfassen nach Größe der MigrantInnengruppe in Tilburg: Türkei (6.139), Marokko (4.020), Antillen/Aruba (3.835), Surinam (2.854), Somalia (2.091), Osteuropa (1.767), restliches Afrika (1.436), restliches Asien (2.270), Zentral- und Südamerika (610) sowie die Mittelmeerländer der EU (943).

[10] Definition laut „Kleurrijk Tilburg" (S. 53): autochthon: ursprüngliche Bewohner eines Landes; allochthon: von woanders abstammend; ethnische Minderheit: Bevölkerungsgruppe, die ursprünglich aus einem anderen Land stammt; kulturelle Minderheit: Bevölkerungsgruppe mit einer deutlich abweichenden Kultur; Minderheit: Volksgruppe, die einen kleinen Teil der Bevölkerung ausmacht.

Aus anderen EU-Ländern kommen 6.892 EinwohnerInnen, 5.373 aus Indonesien, 23 sind unbekannter Herkunft und 905 aus „anderen westlichen" Ländern. Insgesamt lebten im Jahr 2001 193.080 BürgerInnen in Tilburg (S. 53-54).

Themen wie Integrations- und Migrationspolitik der Gemeinde werden behandelt, die „Multikulturalität" wird als positiv und bereichernd beschrieben[11]:

„Man kann eigentlich erst dann in dieser Welt seinen eigenen Weg finden, wenn man weiß was es alles so an Lebensstilen, Religionen und Kulturen gibt" (S. 12).

Unter dem Motto *„Die Ausländer sind nun einmal hier, also gewöhnt euch mal aneinander!"* (S. 15), wird das Phänomen der kulturell heterogenen Gesellschaft als Tatsache angenommen. Respekt und Akzeptanz werden propagiert: *„Menschen respektieren, so wie sie sind und respektieren und akzeptieren, dass alle Menschen anders sind" (S. 14).*

Die Gemeindepolitik setzt auf interkulturelle Kontakte:

„Menschen, die diskriminieren, kennen auch immer Ausländer, die gut sind, weil sie sie persönlich kennen. Eine Person zu akzeptieren ist nun einmal einfacher als eine ganze Gruppe. ... Lasst die Kinder schön miteinander spielen, dann wird in der Zukunft alles von selbst gut laufen" (S. 21-22).

Es wird an die Verantwortung aller Beteiligten an Integration appelliert: *„Die Lebensqualität muss von beiden Seiten kommen!" (S. 23).*

Weiters wird viel Wert auf Sprachkurse zum Niederländisch-Lernen gelegt und dazu angehalten, sich das Positive aus den diversen Kulturen herauszuholen: *„Gute Dinge aus anderen Kulturen übernehmen – so wie z.B. die Fürsorge"* (S. 31, gemeint ist hier die Altersversorgung bzw. der Umgang mit alten Menschen und die Familien-Solidarität).

Kommunikation wird für wichtig erachtet. Diesem Anspruch sollen Bezirksorganisationen und ein spezielles Auffangprogramm für „Neuankömmlinge" („nieuwkomers") Rechnung tragen.

---

[11] Die niederländischen Zitate aus der Literatur, Zeitungen und Interviews sind von mir übersetzt, wenn nicht anders angegeben.

Die zwei Endbemerkungen der Broschüre stehen zusammenfassend für die Migrationspolitik Tilburgs:

„Farben: Dieser Bericht strahlt durch seine Farben, die symbolisch für die vielen verschiedenen Menschen und Kulturen in der Gesellschaft Tilburgs stehen. Schwarz-Weiß-Gedanken passen nicht zu diesem Thema. Daher befindet sich in diesem Bericht kein ‚Schwarz'. Augen und Münder: Auf dem Umschlag Augen und Münder von Einwohnern Tilburgs – weil Worte und Blicke mehr darüber erzählen, wer jemand ist. Das ist wichtiger als die Hautfarbe" (S. 35).

3.2.3 Die Niederlande als Sonderfall in Europa?

„Die Niederlande waren und bleiben ein Einwanderungsland" (Entzinger 1990: 29).

Die Einteilung des Statistischen Zentralamtes der Niederlande orientiert sich an unterschiedlichen Kriterien. Es wird nach sozio-ökonomischen Gesichtspunkten unterteilt, nach Geburtsland, nach Herkunft der Eltern oder nach dem Herkunftsland. „Allochthone" können auch eingebürgerte Personen sein, die die niederländische Staatsbürgerschaft besitzen. Die Erläuterungen des CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek, Statistisches Zentralamt) stimmen nicht überein mit den unten angeführten Erläuterungen der Begrifflichkeiten des Wissenschaftlichen Rates für die Regierung (WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid), was auf eine gewisse Willkür hinweist, mit der sie erstellt und interpretiert werden (können).

Die Immigrationsgeschichte der Niederlande lässt sich in unterschiedliche Phasen einteilen (Cornelis 1990: 13-29):

- *Migration als Folge der Dekolonialisierung: Indonesien (1945 - 1958), Molukken (1951), Karibik (seit 1954) – Surinam, Antillen, Aruba;*
- *Arbeitsmigration: Nach dem 1. Weltkrieg: China, Italien, Deutschland, Polen, Slowenien;*
- *1945 - 1960: Südeuropa (Italien, Spanien, Jugoslawien);*
- *ab den 1960er Jahren: Türkei und Marokko;*
- *seit 1973 wurde nicht mehr um GastarbeiterInnen geworben;*
- *seit den 1980er Jahren gibt es mehr Bewusstsein darüber, dass ArbeitsmigrantInnen zu bleibenden ImmigrantInnen geworden sind, die Rückkehrvorstellungen sind de facto nicht mehr relevant.*

- *heutige Einwanderungs-Situation: Familienzusammenführung, Netzwerkmigration, Kettenmigration, AsylwerberInnen.*

Europäische Staaten haben eine lange Tradition ethnischer oder religiöser Diskriminierung trotz aller formalen Deklarationen zu legaler Gleichheit. Rassismus und Kommunitarismus setzten sich trotz der formalen Anerkennung von „Bürgerrechten für alle" ständig fort. Phänomene wie Rassismus und Diskriminierung finden heute neuen Anklang aufgrund der Etablierung neuer Minderheiten in den Nationalstaaten – der „immigrant minorities". Ihnen werden darüber hinaus auch die Bürgerrechte nicht zugestanden. In der Europäischen Union wurde versucht, das Unionsrecht über das nationalstaatliche Bürgerrecht zu stellen, indem eingefordert wird, dass alle UnionsbürgerInnen in den Mitgliedsstaaten wie StaatsbürgerInnen behandelt werden (Baumann 1999: 10).

Eines der ältesten und merkwürdigsten Beispiele einer Vermischung von Bürgerrechten mit Rechten von Religionsgemeinschaften findet man in den Niederlanden seit dem 15. Jahrhundert bis heute. Um 1600 waren die Niederlande das Zentrum der kapitalistischen Welt. Amsterdam besaß ein Drittel des Welthandels und ein Drittel seiner EinwohnerInnen waren ImmigrantInnen. In den selbstregierten Städten wie Amsterdam, Utrecht und Haarlem genossen die BürgerInnen gleiche Standesrechte, aber die Wohlfahrtsrechte und ökonomischen Verdienstmöglichkeiten wurden über ihre religiösen Zugehörigkeiten zuerkannt. Es gab Bevorzugte und Benachteiligte, jedoch war niemand aus dem sozialen System ausgeschlossen. Insofern hatten die Niederlande eine Vorreiterrolle im Umgang mit Minderheiten inne. Im Laufe der Zeit, bis ca. 1800, lernten die NiederländerInnen mit dieser Form der Rechtsverteilung zu leben, sie gewöhnten sich daran, dass Interaktionen mit ihrer Stadt und ihrem Staat auf ihrer religiösen Identität basieren. Diese staatliche Vorgangsweise unterschied sich wesentlich von anderen Nationalstaaten in dieser Zeit, die für religiöse Gemeinschaften außerhalb der christlichen meist nur wenig Anerkennung zeigten, vielmehr waren Religionsgruppen meistens starken Repressionen ausgesetzt. Der dahingegen liberale Umgang mit Minderheiten in den Niederlanden stellt eine einzigartige Haltung im Europa dieser Zeit dar und kann unter Umständen als Ausgangspunkt für die viel strapazierte niederländische Toleranz herangezogen werden (Baumann 1999: 10ff.).

Die Modernisierung der niederländischen Gesellschaft wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch einen Religionsstreit gebremst, der politisch mit einem Streit zwischen katholisch-rechts und protestantisch-links vergleichbar wäre. In der Zeit von ca. 1850 - 1950, die Zeit der Industrialisierung und Nationenbildung, etablierte sich in den Niederlanden ein Umgang mit den BürgerInnen, der sich weniger auf ein Bürger-Konzept stützte als auf drei Religionsgemeinschaften als Pfeiler der nationalen Gesellschaft: die Katholiken, die orthodoxen Protestanten und eine unzuordenbare Gruppe, die sich jedoch ähnlich einer religiösen Gemeinschaft organisieren musste. Bis in die 1960er Jahre hielt sich diese auf Religionszugehörigkeit basierende Bürger-Politik und beeinflusst die Vorstellungen der niederländischen Gesellschaft über Multikulturalismus bis heute. Die größten Gruppen der ImmigrantInnen kommen aus der Türkei und Marokko, sie haben wenig gemein außer dem Islam als Religion. Demnach stellt der Islam in einer multikulturellen Gesellschaft für viele NiederländerInnen das größte Problem dar. Der Islam wird von vielen als Bedrohung der niederländischen (westlichen) Werte gesehen. Insofern problematisiert stellt sich im Multikulturalismus der Niederlande heute die Frage, wie Moslems integriert oder gar „pazifiziert“ werden können (Baumann 1999: 12f., meine Hervorhebung).

Gruppenrechte werden anstelle von Bürgerrechten gestellt. Ethnische oder religiöse Gruppenrechte sind nichts Neues in modernen Staaten, aber sie sind nicht dasselbe wie Bürgerrechte. Für jene, die die Rechte genießen, spielt es letztlich wenig Rolle, ob es sich um ein Gruppenrecht oder ein Bürgerrecht handelt (Baumann 1999: 13).

Die Darstellung der migrationsspezifischen Gegebenheiten in den beiden Forschungsländern dient der Einstimmung auf und dem Überblick über die Situationen an Schulen in Österreich und in den Niederlanden und weist auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturalität im Schulwesen hin. Bevor ich in der weiteren Folge auf das niederländische Schulsystem im Besonderen eingehe, will ich im nächsten Kapitel Schule als Bildungs-Institution an sich betrachten, historisch und kritisch, vor allem mit Bezug auf Nation, Nationalität und kulturelle Reproduktion.

4 Schule als Bildungs-Institution

4.1 Die Schule – ein Überbleibsel aus dem 19. Jahrhundert?

„Die Schule ist ein typisches 19.-Jahrhundert-Modell der Industrialisierung. Alles ist standardisiert: die Unterrichtsinhalte, die Geschwindigkeit, mit der der Unterrichtsstoff verarbeitet werden soll, die Art und Weise, wie die Unterrichtsinhalte angeboten werden, und letztlich wie das Wissen der SchülerInnen überprüft wird. Alle Kinder, von Delfzijl bis Maastricht beginnen in der 6. Schulstufe mit Bruchrechnen. Die Hälfte der SchülerInnen kapiert es, die andere Hälfte nicht. ... Die haben einfach Pech. In unserem standardisierten Schulsystem tun wir gezwungenermaßen so, als ob alle Kinder ungefähr gleich sind“ (de Volkskrant vom 16.3.2002).

4.1.1 Schule für alle?

Während Durkheim in seinen Schriften zur Soziologie Anfang des 20. Jahrhunderts die „sittliche“ Integrationsfunktion des Unterrichts hervorhebt (vgl. Durkheim 1995), merkt Pierre Bourdieu kritisch an, dass Durkheim

„dasjenige hintan stellt oder ganz verschweigt, was man die ‚kulturelle (oder logische) Integrationsfunktion‘ der Institution Schule nennen könnte. ... Tatsächlich sind die ‚programmierten‘, d.h. mit einem homogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramm ausgestatteten Individuen das spezifischste Produkt eines Unterrichtssystems“ (Bourdieu 2001: 86).

„Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind. ... Scheinbar neutral, geht die Schule doch von nicht deklarierten bildungsbürgerlichen Werten aus“, konstatiert Bourdieu. „Zentral ist hier die Begabungsideologie, die Bildungsinteressen zu individuell angeborenen oder Charaktereigenschaften macht und unterschlägt, dass Bildungsinteressen und ‚Begabungen‘ weitgehend durch den Umgang mit ‚Bildungsgütern‘ in früher Kindheit in der Familie erworben werden. ... Die von Eltern aus den unteren Klassen in die Schule gesetzten Hoffnungen werden in der Regel enttäuscht: Statt einer befreienden kommt der Schule nach wie vor eine konservierende Funktion zu“ (Bourdieu 2001: 9-10).

Gellner schreibt der Bildung nicht nur einen hohen, sondern sogar einen identitätsstiftenden Stellenwert zu:

„Die Beschäftigungsmöglichkeit, Würde, Sicherheit und Selbstachtung der Individuen hängt in der Regel und für die Mehrheit der Menschheit von ihrer Ausbildung ab; und die Grenzen der Kultur, innerhalb derer sie ausgebildet werden, bilden auch die Grenzen der Welt, innerhalb derer sie moralisch und beruflich atmen können. Die Ausbildung eines Menschen ist bei weitem seine kostbarste Investition, und im Effekt verleiht sie ihm seine Identität" (Gellner 1995: 58f.).

Hobsbawm het die nationale Identitätsformung hervor:

„Aus naheliegenden Gründen bedienten sich die Staaten eines immer leistungsfähigeren Apparats zur Kommunikation mit den Einwohnern – vor allem der Grundschule –, um das Bild und Erbe der ‚Nation' zu verbreiten, die Liebe einzuimpfen und alle auf das Land und die Fahne einzuschwören; zu diesem Zweck wurden häufig Traditionen oder selbst Nationen ‚erfunden'" (Hobsbawm 1983, zitiert in Hobsbawm 1992: 110)[12].

Wie Gellner und Hobsbawm herausarbeiten, bedurfte die Errichtung von territorialen Nationalstaaten eines Bildungssystems, das eine Vereinheitlichung im Bezug auf Sprache, nationale Identität (etwa im Sinne einer „corporate identity") und somit Loyalität gegenüber dem Nationalstaat garantierte.

---

[12] Als Beispiel für den Einfluss von Schulunterricht sei an dieser Stelle ein Zitat aus Hobsbawm (1992: 110) angeführt: *„Der Autor (also Hobsbawm selbst, Anmerkung SB) erinnert sich noch daran, Mitte der zwanziger Jahre in einer österreichischen Volksschule selbst einer solchen (fruchtlosen) politischen Erfindung ausgesetzt gewesen zu sein, einer neuen Nationalhymne, mit der man verzweifelt versuchte, Kinder davon zu überzeugen, dass einige wenige verbliebene Provinzen, nachdem die übrigen Teile des großen Habsburgerreiches sich abgetrennt hatten oder von ihnen weggerissen worden waren, ein einziges zusammenhängendes Ganzes bildeten, das ihre Liebe und patriotische Hingabe verdiente. Diese Aufgabe wurde nicht im mindesten durch die Tatsache erleichtert, dass das einzige Gemeinsame dieser Provinzen darin bestand, dass die überwältigende Mehrheit ihrer Bewohner den Wunsch hatte, sich Deutschland anzuschließen. ‚Deutsch-Österreich', so begann diese merkwürdige und kurzlebige Hymne, ‚du herrliches Land, wir lieben dich', und fuhr fort, wie man vielleicht erwarten konnte, mit einem Reisebericht oder einer Geographiestunde, wobei sie den Alpenflüssen von den Gletschern hinab ins Donautal und nach Wien folgte und mit der Beteuerung schloss, dass dieses neue Rumpf-Österreich ‚mein Heimatland' war."*

„Die ... gesprochene oder geschriebene nationale Hochsprache konnte als solche erst aufkommen, nachdem es Druckerpresse, eine Volksbildung und damit auch eine Volksschule gab“ (Hobsbawm 1992: 21).

Die Homogenisierung von gesellschaftlich relevanten Bereichen war notwendig, wie etwa im Bereich von Schrift, von Geldsystemen, von Gewichtssystemen oder einer Amtssprache.

„Es gab in der Zeit vor der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht keine gesprochene ‚Nationalsprache‘“ (Hobsbawm 1992: 66).

Die allgemeine Schulpflicht, die in Österreich 1774 von Kaiserin Maria Theresia eingeführt wurde, war eine Maßnahme in diese Richtung.

„Bei der zentralisierten Methode der Reproduktion wird die lokale Methode durch eine Ausbildungs- und Schulungsinstitution ergänzt (oder in extremen Fällen völlig ersetzt), die von der lokalen Gemeinschaft völlig geschieden ist. ... Aber irgendein Organismus muss sicherstellen, dass das Ausbildungsprodukt bestimmten Normen gerecht wird. Nur der Staat kann dies leisten. ... Das Erziehungssystem gewinnt dabei entscheidende Bedeutung, und die Pflege des kulturell-linguistischen Mediums wird nun zur zentralen Aufgabe der schulischen Ausbildung. Die Bürger können begrifflich nur noch innerhalb dieses Mediums atmen und wirken; sein Geltungsbereich deckt sich mit dem Territorium des Staates und seines Erziehungs- und Kulturapparates“ (Gellner 1995: 99).

Kulturelle Vereinheitlichung beinhaltet gleichzeitig Selektionsfunktion. Es stellt sich die Frage, wie oben von Bourdieu gestellt, woran sich die Norm der Vereinheitlichung orientiert.

„Das Erziehungssystem hat die Aufgabe, ehrenwerte, loyale und kompetente Mitglieder der Gesamtgesellschaft hervorzubringen, die bei ihrer Arbeit nicht durch Sonderloyalitäten gegenüber Untergruppen belastet werden; und wenn ein Teil des Erziehungssystems dennoch – durch Nachlässigkeit oder aufgrund mangelhafter Planung – innerhalb der nationalen Gemeinschaft kulturelle Unterschiede hervorbringt und dadurch Diskriminierung erlaubt oder ermutigt, so gilt dies als eine Art Skandal“ (Gellner 1995: 99f.).

Dabei stellt Schule den Anspruch, allgemeine Bildung zu vermitteln. Der Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt (laut Dumont der „main theorist and reformer“ in Bezug auf Bildung; Gingrich 1998b: 569), der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zum Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik avancierte, wird im heutigen Schulsystem jedenfalls nicht verfolgt. Humboldt zufolge geht es nicht um gesell-

schaftliche Brauchbarkeit und Nützlichkeit, nicht um berufliche Ausbildung, verwertbare Fähigkeiten und anwendbare Kenntnisse, sondern um die Ausformung der Individualität (Böhm 1996: 289).

„Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere. Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt zitiert nach Hentig 1999: 38; Borsche 1990: 46).

Schule beansprucht sowohl Bildungs- als auch Erziehungsanstalt zu sein. Schulen sind Institutionen, die eine gesellschaftlich kontrollierte Sozialisation anstreben, sie reproduzieren gesellschaftliche Verhältnisse, wobei dies unter Berufung auf den allgemeinen Humboldt'schen Begriff der Bildung geschieht (Gröpel 1997: 30f.). Fernab vom Humboldt'schen Bildungsprinzip der „allgemeinen Menschenbildung" tritt heute eine selektive Schulpolitik nach sozialen und auch kulturellen/sprachlichen Kriterien, das darauf abzielt, nicht „equal individuals" hervorzubringen, sondern sie auf die Ordnung und Unterordnung in eine Gesellschaft (den Nationalstaat de facto) vorzubereiten und hinzuformen (Gingrich 1998b: 570). Bis heute kommt dem Bildungssystem eine wesentliche Funktion für das Entstehen und die Modifikation von Integrationsideologien und somit für die Ausbildung nationaler Identifikationsprozesse zu (vgl. Gogolin 1994a).

Bei der Fokussierung auf „Interkulturelles Lernen" und auf Schullaufbahnen von Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen gilt es auf die sozioökonomischen Verhältnisse in gleicher Weise einzugehen wie auf kulturell bedingte Verhältnisse. Soziostrukturell zählt ein Großteil der BürgerInnen aus Migrationsverhältnissen zu einer einkommensschwächeren und sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschicht.

Viele MigrantInnen und Flüchtlinge leben in der Annahme oder dem Glauben, dass die Armut, der politische Ausschluss, die soziale Stigmatisierung und kulturelle Marginalisierung, der sie in ihren Herkunftsländern ausgesetzt waren, räumlich begrenzte soziale Situationen waren. Demnach kann man erst durch ein Hinausgehen aus dieser geographischen Verortung auch die soziale oder kulturelle Peripherie verlassen. Territorialisiertes Denken ist das Hauptargument für Migration. Dabei stellt

diese soziale Philosophie, die davon ausgeht, dass Armut, Unterdrückung, sozialer Ausschluss und ein niedriger sozialer Status räumlich gebundene Phänomene sind, einen fundamentalen Denkfehler der MigrantInnen dar. Im Allgemeinen sind MigrantInnen nicht in der Lage, durch die Migration ihren niedrigen sozialen Status zu ändern, sie nehmen ihn einfach mit. Zusätzlich werden sie in der jeweiligen Aufnahmegesellschaft strukturell sie an der sozialen Peripherie positioniert.

Die soziale Ungleichheit ist keine Frage der Ethnizität. Ethnizität ist nicht nur eine politische Konstruktion oder soziale Praxis, sondern auch analytisches Werkzeug für EthnologInnen, um die Bedeutung von Aktionen und Gefühlen der Menschen zu erfassen oder zu erklären, die sie beforschen (Niedermüller 2000: 55-56). Ethnizität ist eine soziale Produktion. Sie kommt in bestimmten sozialen Situationen, in den sich verändernden materiellen Bedingungen, semiotischen Codes, Machtverhältnisse und Gruppen-Beziehungen zum Ausdruck und formt eine spezifische Zeit und Raum (Smith 1992: 512-513, zitiert in Niedermüller 2000: 50). Laut Eriksen (1992: 58, zitiert in Niedermüller 2000: 50) sollte Ethnizität auf die soziale Organisation von kommunizierten kulturellen Differenzen Bezug nehmen. Dabei versteht er Ethnizität als provisorischen, historisch bedingten, konzeptuellen und symbolischen Raum in spätmodernen Gesellschaften, in dem soziale Unterschiede und ethnische Identitäten als kulturelle Unterschiede verhandelt werden. Soziale Konflikte werden als kulturelle oder ethnische Konflikte dargestellt. Soziale Differenz wird kulturalisiert. Dies verhindert eine Annäherung von einem mobilen, lebendigen Ethnizitätsbegriff als soziale und politische Praxis. Die stellt die Essenz der symbolischen Diskriminierung in kontemporären europäischen Gesellschaften dar. Ethnizität wird in kulturellen Exotismus abgedrängt. Es wird eine Identität angeboten, die irgendwo zwischen exotischen ethnischen Traditionen, kulturellem Erbe und niedrigem sozialen Status angesiedelt ist. Die Darstellung von Ethnizität repräsentiert die kulturgebundene politische Rhetorik der Exklusion, die auf einem territorial definierten Kultur- und Identitätskonzept basiert.

Aufgrund von Benachteiligungen, die in der Migrations- und Integrationspolitik der jeweiligen Aufnahmeländer ebenso wie in historischen Zusammenhängen begründet sind, ist ein Großteil der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu den benachteiligten

SchülerInnen und somit zu den BildungsverliererInnen zu zählen. Die relative Zunahme der „BildungsverliererInnen“ unter Familien, deren Kinder zu Hause oftmals nicht-deutschsprachig sozialisiert werden, ist in Österreich Faktum – geht man davon aus, dass eine niedrige Schulbildung (z.B. Sonderschul- oder Hauptschul-Abschluss) die Chance auf sozialen Aufstieg und beruflichen Erfolg weniger ermöglicht als eine höhere Schulbildung (z.B. Schul-Abschluss mit Matura). In den letzten 20 Jahren vervierfachte sich in Österreich der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im gesamten Pflichtschulbereich. In den Volksschulen lag er im Schuljahr 1998/99 bei 10,8 %, in den Hauptschulen bei 11,3 %, in den Sonderschulen bei 23,1%, in den Polytechnischen Lehrgängen bei 10,3%. Hingegen besuchten nur 5,4% die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). In der oberen Sekundarstufe (d.h. über der 8. Schulstufe) erhöhte sich der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ebenfalls, jedoch in geringerem Ausmaß. 4,6% der SchülerInnen in der AHS-Oberstufe hatten eine andere Erstsprache als Deutsch; in den BHS (Berufsbildenden Höheren Schulen) traf dies auf 4,4%, in den BMS (Berufsbildenden Mittleren Schulen) auf 6,8%, und in den Berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen) auf 8,8% der SchülerInnen zu. Dass in den Sonderschulen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – in erster Linie türkischer und exjugoslawischer Hintergrund – um ein Vielfaches höher war, deutet auf einen Missstand in diesem Bereich hin (Biffl et al. 2001, 73ff.)[13]. Vergleichbare Daten vom Wiener Integrationsfonds (2002, 51) in Wien

[13] Meines Wissens gibt es in Österreich noch keine Untersuchungen zur Frage, warum vor allem SchülerInnen türkischer Herkunft zu einem hohem Prozentsatz an Sonderschulen vertreten sind. In Interviews mit LehrerInnen und DirektorInnen wurde oft die „islamische Kultur“ als Grund für mangelnde Integrationsfähigkeit angegeben. „*Die islamisch erzogenen Kinder sind schon schwieriger zu integrieren*“ (Direktor, HS, Wien, Interview). Aus niederländischen Studien geht hervor, dass ein Zusammenhang zwischen positivem Schulerfolg und Integration besteht, jedoch kann kein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und „islamischer Erziehung“ nachgewiesen werden. Vielmehr gibt es Erklärungsansätze, die auf die Familienstruktur – und hier vor allem die Stellung und Rolle der Mütter in Migrantenfamilien – sowie auf die Migrationsgeschichte und der damit einhergehenden Sozialstruktur als wesentlichen Faktor für Schulerfolg hinweisen (Lindo 1999).

aus dem Schuljahr 2000/01 deuten ebenfalls auf ein ähnliches Ungleich-Verhältnis hin: Während 36,2 % SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Volksschule besuchen reduziert sich der Prozentsatz an AHS (Allgemeinbildende Höhere Schulen) auf 16,9 % und an BHS (Berufsbildende Höhere Schulen) auf 18,1 %. In Sonderschulen hingegen stellen sie einen Anteil von 36,7 % und in Hauptschulen 44 %. Polytechnische Schulen besuchen 44,8 % SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, BMS (Berufsbildende Mittlere Schulen) werden von 34 % besucht. Aus diesen Prozentsätzen geht im Übrigen auch hervor, wie stark die Konzentration von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien im Vergleich zum Rest von Österreich ist.

In den Niederlanden verhält sich die Situation ähnlich, wie aus einigen Studien zu Schullaufbahnen von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen ersichtlich ist (vgl. Lindo und Pennings 1992, Dekkers und de Wit 1995, Lindo 1995, Ledoux 1996, Gibson 2000 und Jurgens 2001).

Schule hat laut Bourdieu „kulturelle Integrationsfunktion" für ein Land.

„Sie definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll. Sie trägt zur Erzeugung nationalspezifischer Habitusstrukturen bei" (Bourdieu 2001: 10f.).

Dies macht deutlich, dass Voraussetzungen für SchülerInnen mit einer anderen nationalspezifischen Habitusstruktur als jener der Mehrheitsgesellschaft in eine andere – benachteiligte – Startposition gedrängt werden.

„Meistens wird der Einfluss des kulturellen Privilegs nur in seinen augenfälligen Formen wahrgenommen: Empfehlungen oder Beziehungen, Unterstützung bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten. In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System implizierter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellung zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst" (Bourdieu 2001: 26).

Der US-amerikanische Pädagoge Giroux beschreibt die Aufgaben von LehrerInnen in „Pedagogy and the Politics of Cultural Studies" so: Sie müssen Verantwortung übernehmen für die Produktion von Wissen im Klassenzimmer, die Lehrkraft tritt als „model of thoughtfulness" auf

(Giroux and McLaren 1994: 18). Kritische Pädagogik setzt dort an, wo die SchülerInnen stehen, nicht dort, wo die Lehrkraft steht. Das bedeutet in der Praxis, dass eine Lehrkraft die unzähligen Expertisen der SchülerInnen respektieren, eventuell ohne sie selbst zu kennen (Giroux and McLaren 1994: 20). In der Schule sollte Raum geschaffen werden, wo SchülerInnen ihre „hidden histories" nicht nur entdecken können, sondern sie auch reflektieren können und in gewisser Weise durch das Entwickeln eines kritischen Vorstellungsvermögens ihre Geschichte zurückerobern können, um die sie betrogen wurden (Giroux and McLaren 1994: 50). Identitäten sind immer Gegenstand im Wechselspiel von Geschichte, Kultur und Macht (Hall 1990: 25, zitiert in Giroux and McLaren 1994: 50).

Die Aufgabe von Lehrkräften ist es, SchülerInnen analytisches Werkzeug zur Verfügung zu stellen, mit denen sie Darstellungen, die Rassismus produzieren, hinterfragen lernen. Dazu ist es u.a. nötig, „Weißheit" als ethnische Kategorie sichtbar zu machen. Kulturelle Differenz muss in ihrer Relationalität thematisiert werden. Ethnizität als repräsentative Politik stößt an die Grenzen von kultureller Beständigkeit und wird ein Feld des pädagogischen Wettstreits in dem die Legalisierung dominanter Historien, Codes und Beziehungen aufgelöst wird und so hinterfragt und neu interpretiert werden kann.

„To make a claim for multiculturalism is not to suggest the juxtaposition of several cultures whose frontiers remain intact, nor is it to subscribe to a bland ‚melting pot' type of attitude that would level all differences. The struggle for a multicultural society lies instead in the intercultural acceptance of risks, unexpected detours, and complexities of relation between break and closure" (Trin T. Minh-ha 1991: 232, zitiert in Giroux and McLaren 1994: 206).

Giroux' Konzept einer ‚border pedagogy' beinhaltet, dass ErzieherInnen und LehrerInnen in der Lage sind, lokale Bedeutungen, Konstellationen von Bedeutungen, die aus partikularen, diskursiven ‚communities' erwachsen, zu bestätigen und zu legitimieren. Zur selben Zeit sollten sie die Interessen, Ideologien und sozialen Praktiken hinterfragen, denen dieses Wissen dient, wenn es aus einer mehr globalen Perspektive von Wirtschaft, Macht und Privileg betrachtet wird (Giroux and McLaren 1994: 213).

4.2 Schulsysteme in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität – Kriterien für Interkulturelles Lernen aus EU-Sicht

Die Basis eines demokratischen Systems ist die Akzeptanz politischer, religiöser oder philosophischer Differenzen in menschlichen Beziehungen (Batelaan 1994: 235). Die Akzeptanz von Pluralismus und von demokratischen Rechten für alle BürgerInnen eines Staates stellt einen Eckstein in europäischen Gesellschaften dar. Der Ausschluss einzelner Gruppierungen wird als Verletzung dieser demokratischen Grundrechte und der Menschenrechte betrachtet. Darüber besteht weitgehend Konsens – allerdings nur auf einer oberflächlichen legistischen Ebene. Ein Blick in die europäische Geschichte zeigt zahlreiche Diskriminierungen und Ausschlüsse, die aus heutiger Sicht in einem übergreifenden Konsens klar abgelehnt werden und bis zu einem gewissen Grad tatsächlich in dieser Form nicht mehr vorkommen. Man denke an Kolonialismus und Antisemitismus. Trotzdem haben wir es heute in demokratischen Gesellschaften, als welche sich die Niederlande und Österreich definieren, mit institutionellen alltäglichen Ausschlussmechanismen zu tun, die den Ansprüchen auf Demokratie und Beachtung der Menschenrechte nicht gerecht werden.

Das Europa der Jahrhundertwende ist erneut ein Feld zwischen Pluralismus und Demokratie auf der einen Seite und Nationalismus auf der anderen; zwischen einer Politik der allgemeinen Akzeptanz, basierend auf Menschenrechten und einer Politik des Ausschlusses, basierend auf national bestimmten Gruppeninteressen (Batelaan 1994: 236). Pluralismus geht davon aus, dass Menschen gelernt haben, die Welt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, dass sie gelernt haben, andere Kulturen zu akzeptieren, andere Sprachen, andere Glaubensformen. Pluralismus impliziert den Respekt vor den anderen und sein Recht auf Differenz. Pluralismus besagt, dass Menschen gelernt haben, miteinander zu kommunizieren, mit den anderen zu kommunizieren und einander ernst zu nehmen. Aber was wir heute sehen ist, dass kulturelle, ethnische und soziale Diversität noch immer ein Phänomen ist, das Probleme für viele Menschen aufwirft, weil sie nie gelernt haben, Diversität und Differenz zu akzeptieren und wertzuschätzen (Batelaan 1994: 236).

Hier ist der Punkt, wo das Bildungssystem, wo Schule, ansetzen kann und muss. Denn wo sonst bietet sich in einem gesellschaftlichen System die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen, den Umgang mit Pluralität

frühzeitig zu erlernen, wenn nicht in den Schulen? Schulen sind jener Ort, wo interkulturelle Kontakte öfter als in anderen gesellschaftlichen Bereichen stattfinden. Die Schule soll nicht dafür herhalten gesellschaftliche Probleme zu lösen, aber sie kann und soll dazu beitragen, ihre SchülerInnen auf ein Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten. Dies setzt voraus, dass der Umgang mit kulturellen und sozialen Differenzen in der Gesellschaft erlernt wird, dass Missstände in der Gesellschaft wie Diskriminierung und Ausschlussmechanismen aufgezeigt werden und dass kulturelle und soziale Diversität thematisiert werden. Erziehung sollte zum Ziel haben, die Menschen zum kritischen Denken über die Gesellschaft und über die Beziehungen zu anderen zu erziehen. Erziehung soll über Menschenrechte informieren und dazu beitragen, Respekt für Menschenwürde zu entwickeln, sie sollte Wissen und Kompetenzen vermitteln, die einen Umgang und ein Interagieren miteinander ermöglichen (Batelaan 1994: 236).

Die Regierungen der Mitgliedsstaaten des Europäischen Konzils, einige UN-Organisationen inklusive UNESCO haben sich in den späten 1970er Jahren dafür eingesetzt, diese Erziehungsziele verbindlich zu machen. In Berichten und Empfehlungen von Beratern des Europäischen Konzils wie z.B. Manfred Hohmann, Antonio Perotti, Louis Porcher und Micheline Rey, wird deutlich, dass *„the idea of interculturalism has not been taken seriously enough*“ (Porcher 1980 zitiert in Batelaan 1994: 237). In den 1990er Jahren ist die tatsächliche Umsetzung von interkulturellen Erziehungszielen marginal, trotz der bildungspolitischen Unterstützung. Ein CERI-Report von 1989 besagt:

„Despite the importance of the debate on multicultural education, it should be noticed that initiatives, experiments and programs concerning multicultural education have a marginal place in educational curricula and policies“ (CERI 1989: 65, zitiert in Batelaan 1994: 237).

Der Bericht zeigt weiters auf, dass es große Widerstände und Konflikte innerhalb des stark bürokratisierten Bildungssystems gibt. Das Thema Interkulturalität und kulturell-ethnische Differenz ist einerseits emotional besetzt, andererseits steht ein transnationaler, interkultureller Ansatz klar im Widerspruch zum herkömmlich national definierten und orientierten Erziehungssystem eines Staates (Batelaan 1994: 237). Batelaan plädiert dafür, dass Schulen hier verstärkt auf ihre „akademische Autonomie“ zurückgreifen und sich ihrer bildungspolitischen Verantwortung be-

wusster stellen. Die Entwicklung interkultureller Erziehung erfordert eine interdisziplinäre Annäherung, weil sie sich auf mehreren Ebenen etablieren muss: inhaltlich im Curriculum, praktisch in den Interaktionsprozessen und organisatorisch in der Zusammensetzung der schulischen MitarbeiterInnen.

„It is a matter of radically transforming educational practices, in their ultimate aims as well as in their organization and content" (Porcher 1980: 68, zitiert in Batelaan 1994: 237).

Allein dieser interdisziplinäre Anspruch kann im Bezug auf Schule und andere Erziehungsinstitutionen, die sich traditionell ausschließlich an pädagogischen Disziplinen orientieren, zu konflikthaften Situationen führen. Insofern ist es außerordentlich wichtig, die Umsetzung von internationaler und nationaler Gesetzgebung im Bezug auf Menschenrechte und Interkulturalität als Standard-Richtlinie für Qualitätskontrollen im Schulsystem zu etablieren. Wenn Interkulturalität im Schulsystem nicht gesetzlich eingefordert wird, bleibt es bei der unverbindlichen Forderung nach Umsetzung, die wiederum vom good-will von einzelnen LehrerInnen abhängig ist. Batelaan führt typische Reaktionen von LehrerInnen und anderen im Erziehungsbereich tätigen Personen an (Batelaan 1994: 238):

- *„Intercultural education is an ambiguous and fashionable term, nobody could explain to me what it really means."*
- *„Intercultural education is not important for our school, because we have no immigrant children at our school."*
- *„Intercultural education cannot be applied in my subject area, it is something for the language teacher."*
- *„We have each year one or two intercultural projects: music, cooking, geography about countries of origin; it is a lot of fun."*
- *„There is no room in the curriculum for intercultural education, there are already too many demands on education."*
- *„Intercultural education is not a priority, it does not really change the attitudes of children, we should go back to the basic: reading, writing and arithmetic."*
- *„We would like to do something in this area, but we need materials."*

Das Konzept von Interkulturellem Lernen ist nicht per se vage, argumentiert Batelaan. Es ist nur vage für jene Leute, die ihre Augen vor dem

verschließen, was in der Gesellschaft vor sich geht und die nicht darüber nachdenken wollen, welche Rolle Erziehung in der Gesellschaft spielt. Es ist für jene vage, die die Aufgaben von „education" auf ökonomische Funktionen reduzieren wollen. Interkulturelle Erziehung basiert auf einer internationalen Gesetzgebung, der sich die meisten europäischen Länder verpflichtet haben – und es ist ein vages Konzept für jene, die nicht über diese internationalen Ansprüche und Arbeiten internationaler Organisationen Bescheid wissen. Batelaan kritisiert, dass die Vorschläge des Europäischen Konzils, der UNESCO, von UNICEF und der UN in diesem Bereich kaum implementiert werden. Unterrichtsministerien informieren Erziehungseinrichtungen nicht ausreichend über diese internationalen Absprachen. An sich ist das Konzept des Interkulturellen Lernens sehr klar, aber eine Implementierung erfordert Weiterbildung und Entwicklung auf allen Ebenen des Erziehungssystems (Batelaan 1994: 239).

Eine UNESCO-Empfehlung in Bezug auf *„education for international understanding, co-operation and peace education relating to human rights and fundamental freedoms"*, angenommen bei der General Conference in Paris, 19. November 1974. Artikel 3 bezieht sich auf Artikel 26 der „Universal Declaration of Human Rights":

„Education should be infused with the aims and purposes set forth in the Charter of the United Nations, the Constitution of UNESCO and the Universal Declaration of Human Rights, particularly Article 26, § 2, of the last-named, which states: Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace" (Batelaan 1994: 239-240).

Das Council for Cultural Cooperation (CDCC) innerhalb des Council of Europe verabschiedete viele Dokumente zum Thema „intercultural education". Es gibt Vorschläge von 1981, 1984 und 1985 mit Bezug auf Schulklima, LehrerInnen-Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz – sowohl in intellektueller als auch in sozialer Hinsicht, Integration von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, Kulturen aus den Herkunftsländern, Schulsystem in den Herkunftsländern, Menschenrechte im Curriculum etc. (Batelaan 1994: 240-244).

Die Diskussionen rund um Interkulturelle Erziehung drehen sich meistens um das Wörtchen „Interkulturell“. Was unter „Erziehung“ zu verstehen ist, wird als gemeinsamer Konsens vorausgesetzt. Batelaan (1994: 244-245) formuliert dazu vier Hauptfunktionen: ökonomische Funktion (Erziehung zur Qualifikation); soziale Funktion (Erziehung zur Demokratisierung und Emanzipation); kulturelle Funktion (Erziehung zur Vermittlung von Werten) sowie die pädagogische Funktion (Erziehung zur Entwicklung der Persönlichkeit).

Interkulturelle Erziehung als Prinzip entwickelt Kriterien für die praktische Umsetzung von Erziehung, sowohl auf der Ebene des Curriculums als auch auf der Ebene des Klassenzimmer-Managements. In vielen Publikationen wird nur auf das Curriculum eingegangen, das sich mit Themen wie Rassismus, Vorurteile, Sprachen und Kulturen auseinandersetzen sollte. Unterrichtsmaterialien sollten die multikulturelle Realität in der Gesellschaft widerspiegeln und reflektieren und für alle SchülerInnen Anknüpfungspunkte und Wiedererkennungsmerkmale bieten. Aber Interkulturelles Lernen hat ebenso Konsequenzen für die Organisation des Lernprozesses und der Interaktionen im Klassenzimmer.

Im Bezug auf LehrerInnen-Aus- und Weiterbildung schlägt ein UNESCO-Dokument von 1974 vor, *„management skills, observation and analysis skills, communication skills and knowledge“* in den Mittelpunkt zu stellen.

„The skills and knowledge should be based on a commitment to the philosophy of education in which democracy, pluralism, human rights and equity are fundamental concepts, based also on an awareness of the purposes of education as included in the World Declaration on Education for All“ (Batelaan 1994: 250).

4.2.1 Learning to respect

Batelaan (1994: 237-246) erläutert das Ziel Interkultureller Erziehung im Sinne von „learning to respect“. SchülerInnen lernen Respekt durch die Erfahrungen mit Interaktionen im Klassenzimmer und in der Schule. Die Verantwortung dafür liegt jedoch im Bereich der Schulpolitik und der Fähigkeiten der LehrerInnen. Schule sollte gleiche Möglichkeiten anbieten für *„learning to know, learning to do, learning to be and learning*

to live together". Dieser Anspruch knüpft an die vier Grund-Funktionen, die Erziehung vermitteln sollte (siehe oben). Für diese Art von Lernen ist eine sichere Umgebung eine wesentliche Voraussetzung. Sicherheit ist mehr als pädagogische Maßnahme zu verstehen als im politischen oder gesetzlichen Sinne. Gewalttätigkeit setzt sich fort, eine gewalttätige Lehrkraft wird mit gewaltbereiten SchülerInnen konfrontiert sein. Eine respektvolle Begegnung ist der erste Schritt, den LehrerInnen setzen sollten. Diese Form des Respekts verringert auch die Angst davor, Fehler zu machen, die Angst davor, anders zu sein. Niemand sollte in der Schule Angst haben müssen, Angst darf niemals ein Lernwerkzeug sein. Dazu ist es ebenso wichtig, Missverhältnisse zwischen den Erwartungen der LehrerInnen und jener der SchülerInnen zu erkennen und zu vermeiden. Respekt kann erlernt werden und muss erlernt werden.

Welche Rolle nimmt Schule hier ein? Innerhalb ihres Bereiches gilt es, gegen Intoleranz an zu kämpfen und Respekt zu fördern. SchülerInnen können ihre (positiven) Erfahrungen nach außen tragen. Insofern hat Schule einen massiven Einfluss auf das Individuum. In der Schule kann jemand lernen, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, Verpflichtungen einzugehen, Gruppendruck auszuhalten und ihm gegebenenfalls zu widerstehen, seine/ihre eigene Meinung auszudrücken etc.

Eine Erziehung zur Toleranz überzeugt durch das Ausloten und Verhandeln von Werten in demokratischen Gesellschaften in einer sicheren Lernumgebung. Es ist wichtig, Kindern deutlich zu machen, was erlaubt ist und was nicht erlaubt ist, dafür sind klare Regeln und Abmachungen ausschlaggebend.

Das Erlernen von Respekt schließt folgendes mit ein: Akzeptanz von Differenzen als Teil der menschlichen Existenz, Erfahrung, dass Differenzen produktiv sind. Unterschiedliche Qualitäten führen zu besseren Ergebnissen, Umgang mit Konflikten, Reflexion von ethischen Normen, die unsere Interaktionen mit anderen Leuten determinieren, Verantwortung dafür übernehmen, wie man mit anderen Leuten umgeht, Bewusstsein erlangen, dass respektiert werden und selbst zu respektieren die Basis für eine friedliche Gesellschaft oder Gemeinschaft darstellt, Entwickeln von Verständnis gegenüber Haltungen und Fähigkeiten und Entwickeln von positiven Erfahrungsräumen mit Interaktionen auf allen Ebenen der Schulgemeinschaft – dies erfordert, dass solche Erfahrungen

sichtbar gemacht werden und auch reflektiert werden. Respektvolles Verhalten erfordert von jedem/r das Erlernen dieser Fähigkeiten, dabei steht die tatsächliche Erfahrung im Vordergrund. Verständnis kann über Bücher angeeignet werden, Erfahrungen müssen Personen selbst machen und durchleben.

Auf der Ebene des Klassenzimmers haben es LehrerInnen mit Individuen zu tun, nicht mit Gruppen, die über gemeinsame kulturelle und soziale Bedingungen charakterisiert werden. Der Umgang mit diesen Differenzen impliziert, dass sie als Ressource betrachtet und genutzt werden. Differenzen geben Kooperationen in heterogenen Gruppen mehr Bedeutung. SchülerInnen können Respekt erlernen, indem sie die Talente und Fähigkeiten der anderen entdecken und kennenlernen. Dazu müssen ihnen Raum, Zeit und Möglichkeiten gegeben werden, dazu müssen LehrerInnen lenkend eingreifen. Dann haben SchülerInnen Gelegenheit, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in einem bedeutungsvollen Kontext zu entdecken und darzulegen.

4.3 Über den Zusammenhang von „nation-state, school and civil enculturation“

Baumann führt in einer Studie zur Enkulturation türkischer Jugendlicher in europäischen Schulen aus, dass staatliche Schulen lange Zeit als essentieller Mechanismus betrachtet wurden, durch den ein Nationalstaat Kinder in BürgerInnen oder Individuen in politische Personen umwandelt. Demnach hat Schulbildung fundamentale Effekte auf jene Personen, die in eine Gesellschaft hineinsozialisiert werden.

„Without state schools“, so Baumann, „there would be no nations as we know them in Northwestern Europe, no national conscience collective, and no effective means of inculcating and rehearsing the conventions of the dominant political culture: ‚Certainly, most governments since the end of the nineteenth century have seen it as one of their prime duties to establish, fund and increasingly direct a mass system of public education – compulsory, standardized, hierarchical, academy-supervised and diploma-conferring – in order to create (both) an efficient labor force and (a) loyal, homogeneous citizenry‘“ (Smith 1995: 91, zitiert in Baumann in Schiffauer et al. 2003: 28).

Baumann präzisiert erstens diesen Einfluss von Schule im Bezug auf national-kulturelles Bewusstsein. Erstens sind nordwest-europäische

Schulen nicht länger dazu angehalten, simple Botschaften von Patriotismus oder Nationalismus zu propagieren. Die bürgerbezogene und politische Botschaft wurde im Laufe der Jahre subtiler und komplizierter, sie setzt sich ebenso mit universellen Werten wie demokratische Partizipation, supra-nationale Kooperation und friedlichen Konfliktlösungen auseinander.

Zweitens haben sich nordwest-europäische Nationalstaaten zu multi-ethnischen und multi-nationalen Gesellschaften entwickelt. Diese kulturelle Pluralität setzt sich bis in die Klassenzimmer fort, besonders in Migrations-Ballungszentren wie etwa in Großstädten. Insofern kann das Schulsystem nicht länger auf eine politische Mission einer restriktiv verstandenen Nationalität im legalen oder ethnischen Sinne fokussieren.

„Unable any longer to teach their pupils to ‚feel German' or ‚be proud to be Dutch', they have had to develop a variety of ways to translate nation-state exclusivities into nationally specific, but productively inclusivist ‚styles' of participation and identification" (Baumann in Schiffauer et al. 2003: 35).

Drittens: Wenn nationalstaatliche Schulen nicht mehr länger national im einfachen Sinne sein können, dann wird die nationalstaatliche Dimension im Erziehungssystem in ein unterschwelliges Verständnis umgeformt. Demnach gewinnen die Wege und Mittel, die Methoden und Diskurse über eine legitimierte politische Partizipation und eine zivile oder gesellschaftliche Identifikation an Bedeutung. Diese Methoden und Diskurse beschäftigen sich nicht mehr mit dem *„who you are"* im Sinne von einem grundsätzlichen Recht auf kulturelle oder ethnische Differenz, sondern mit *„how one does"* im Sinne der Annahme, dass es eine gewisse Gleichheit von „style" geben muss, unabhängig von den „roots" (Baumann in Schiffauer et al. 2003).

Aus diesen drei Überlegungen heraus scheint es sinnvoll, die Funktion von Schule im modernen europäischen Nationalstaat nicht länger auf Reproduktion von „Nationalkultur" zu reduzieren, sondern eine neue Bezeichnung dafür zu finden, was es ist, das nationalstaatliche Schulen ihren SchülerInnen vermitteln will. Baumann plädiert für „civil culture". Civil culture bietet einerseits eine empirisch brauchbare Kategorie, bezieht sich ebenso auf kulturelle Lebenswelten von „nationals" wie „non-nationals" und ist anwendbar auf die zunehmende Betonung von

„wie“ im Gegensatz zu „wer“ im Bezug auf politische Partizipation und Identifikation.

„Civil culture is not about the competence of arguing for or against an option within a (nationally specific) framework of discursive conventions. ... It is about the methods of arguing one's point rather than the content of any one argument“ (Baumann in Schiffauer et al. 2003: 62).

In einem demokratischen Erziehungssystem bekommen die SchülerInnen ein fix und fertig geschnürtes Paket „civil culture“, wobei jedoch von ihnen erwartet wird, es behutsam zu öffnen und Stück für Stück zu erforschen. Die „civil culture“, so Baumann, vereinigt alle drei Elemente des Dreiecks, nämlich „civil society“, „civic culture“ und „dominant national imaginary“, das in allen Zusammenhängen unabhängig vom nationalen oder bürgerlichen Status der AkteurInnen beobachtet werden kann.

Schulen vermitteln Repräsentationen von wesentlichen Konstellationen: Nation versus Staat, BürgerInnen versus Zuwandernde, zivile Gleichheit versus kulturelle Differenz und sogar die Zuschreibungen von individuellem Verdienst, Erfolg oder Misserfolg werden immer wieder neu hinterfragt. Schulen spiegeln nicht Realitäten wider, vielmehr repräsentieren sie und re-übermitteln sie Repräsentationen. Schulen agieren mit Repräsentationen und diese Repräsentation darf nicht mit nationalen oder nationalstaatlichen Realitäten verwechselt werden, egal wie mächtig und kräftig Schule als Institution erscheinen mag.

4.4 Schulische Sozialisation

Dem Schulsystem ist soziale Ungleichheit immanent, daher artikuliert sich zunehmende Kritik daran.

„Tatsache ist, dass die Schule als öffentliche Institution jenen sozialen Filter darstellt, der die gesellschaftliche Marginalisierung von AusländerInnen aufgreift, fortsetzt und zementiert. In ihr wird entschieden, ob es für Migrantenkinder auch weitere Bildungsmöglichkeiten und berufliche Aufstiegsperspektiven gibt. Die Schule wird besonders in Zeiten zunehmender Migrationen mit Selektions- und Zuteilungsfunktion beauftragt“ (Wakounig 1992: 31).

Die Schulzeit hat sich in den letzten Jahrzehnten verlängert, dadurch weitet sich die Jugendphase immer mehr aus, wird gleichzeitig jedoch auch immer stärker verschult. Schulabschlüsse werden einerseits bedeutsamer, verlieren aber inflationär auch an Wert. Die Bildungsaspirationen von Eltern nehmen ständig zu. Dies bedeutet für SchülerInnen eine höhere Belastung (über 50 % der Eltern deutscher Schulkinder wünschen sich für ihre Kinder einen Schulabschluss mit Abitur). Der Erwartungsdruck steigt und lässt unrealistische Aufstiegshoffnungen aufkommen, die gleichzeitig mit Abstiegsängsten einhergehen. Eine Höherqualifizierung der Schulabschlüsse führt zu Engpässen bei qualifizierten Berufen. So entstehen soziale Verdrängungseffekte, die zu Lasten der geringer qualifizierten SchulabgängerInnen gehen, etwa wenn AbiturentInnen Handwerks-Lehrstellen „besetzen". Eine solche Konkurrenz wird vor allem von HauptschulabgängerInnen als Verunsicherung und Zukunftsangst empfunden.

Seit den 1980er Jahren entwickeln sich neue Trends in der schulischen Sozialisationsforschung, die sich mit folgenden Fragestellungen in Bezug auf den Schulalltag auseinandersetzen (Ulich 1991: 378-396):

- *Schulprobleme aus der Sicht der SchülerInnen*
- *Systematik schulischer Sozialisationsbedingungen*
- *Sozialisationsfelder und Sozialisationswirkungen der Schule*
- *Kommunikationsprozesse und Lerninhalte im Unterricht*
- *Schulleistung, Angst und Versagen*
- *Schulische Normen und abweichendes Verhalten von SchülerInnen*
- *Sozialisation der LehrerInnen*

Konkrete Fragestellungen rund um kulturelle Heterogenität oder Interkulturelles Lernen stehen in der schulischen Sozialsiationsforschung nach wie vor nicht zentral. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, birgt das gegenwärtige Unterrichtssystem Hürden für ein bestimmtes SchülerInnen-Klientel. Insbesondere für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, die zusätzlich (oder eben auch migrationsbedingt) in sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen leben, bietet Schule oft nicht den gewünschten Schlüssel zum Erfolg. Dies wird deutlich, wenn Schullaufbahnen und Schulerfolge in Verknüpfung mit den jeweiligen schulischen Angeboten genauer analysiert werden.

4.5 Schulische Erfolge und Laufbahnen

„Schulerfolg ist für Bourdieu der spezifische Profit, den Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen ... auf dem schulischen Markt erlangen können. ... Schulischer Erfolg oder Misserfolg wird nicht als Folge natürlicher Fähigkeiten aufgefasst, sondern als ein Ergebnis des verfügbaren und eingesetzten kulturellen Kapitals. Kulturelles Kapital wird intergenerational in Familien über die primäre Sozialisation weitergegeben. Die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals ist also nach Bourdieu eine wichtige Determinante von Schulerfolg" (Diefenbach und Nauck 1997: 282).

Es sind die Kapitalienausstattung im Bourdieu'schen Sinn (ökonomisch, kulturell, sozial) und die Handlungsstrategien über die eine Migrantenfamilie verfügt, die auf der Basis von der Verfügungsgewalt über Kapitalien vor dem Hintergrund spezifischer kontextueller Faktoren die Einsatzmöglichkeiten beeinflussen.

Bourdieu unterscheidet zwischen einer kontextuellen Ebene, d.h. dem Feld und den darin gegebenen Zwängen, und einer individuellen Ebene, d.h. der Verfügungsgewalt über Kapitalien und den Regeln, die in einem Feld gelten. Der schulische Kontext ist insofern vorgegeben, als im Schulsystem durch die Stufung Filtermechanismen eingebaut sind (z.B. in Österreich: Übergang Volksschule – Hauptschule bzw. AHS, danach Wahlmöglichkeiten unterschiedlicher Art; in den Niederlanden: erste Wahl nach der 6. Klasse Grundschule, dann nach 1-2 Jahren Wahl in Richtung beruflicher Orientierung usw.), die mehrfach zum Tragen kommen. Je asynchroner der Lebensverlauf einer Schülerin zu den institutionellen Vorgaben des altersgradierten Ausbildungs- und Selektionsprozesses ist, d.h. je größer die zeitliche Abweichung von einer „normalen" Bildungs- und Berufskarriere ist, die sich etwa durch einen späteren Eintritt oder durch häufige Wechsel innerhalb eines Schulsystems ergeben kann, desto größer ist die Benachteiligung (Diefenbach und Nauck 1997: 282f.).

An einer Wiener AHS sorgt ein Modell der „5-Ü-Klasse" (eine Übergangsklasse in der 9. Schulstufe) als entschärfende Maßnahme für anormale Schullaufbahnen. Sie stellt eine besondere Form der Unterstützung von SchülerInnen dar, die ohne diese Einrichtung den Übertritt in eine weiterführende Schule nur sehr schwer oder gar nicht schaffen würden. Ein Lehrer beschreibt das Modell so:

„Die 5-Ü-Stufe ist für den sensiblen Bereich der 14-, 15- und eventuell 16-jährigen vorgesehen, sowie für Flüchtlinge, die keine Papiere haben und deren Geburtsdatum nicht bekannt ist und daher ihr Alter nicht festgestellt werden kann. Wenn einer mit 17 oder 18 kommt, kann er nicht mehr in die 5-Ü-Stufe, weil da sagt das Schulsystem: irgendwann muss Schluss sein. ... Die Schüler kommen hauptsächlich aus den HS, manchmal auch aus den AHS. Und durch irgendein Erlebnis oder eine Krise fielen sie dann aus der Pflichtschule. Jedenfalls ist allen gemein – egal woher sie kommen –, dass sie im österreichischen Regelschulsystem keinen Schulbesuch mehr machen dürften." (Deutschlehrer, AHS, Wien, Interview)

Der Lehrer betont, dass die Erfolgsrate sehr hoch liegt, von 21 SchülerInnen sind gegen Ende des Schuljahres noch 20 in der Klasse und werden voraussichtlich einen positiven Abschluss schaffen und so die AHS weiter besuchen können. Der einzige Ausfall war nicht schulisch, sondern familiär bedingt. Insgesamt gibt es in Österreich drei Schulen, die diese Übergangsform anbieten.

In den Niederlanden hat sich ein System herausgebildet, das SchülerInnen, die altersbedingt aus dem Regelschulbetrieb herausfallen, eine Möglichkeit zur Weiterbildung bietet – die ROC (Regionale Opleidingscentra – Regionale Ausbildungszentren). Ein Lehrer für Erwachsenenweiterbildung (Niederländisch als Zweitsprache) erläutert die Entstehung der ROC:

„Die Regionalen Ausbildungzentren bieten viele verschiedene Ausbildungen. In jeder Region gibt es so ein Zentrum, bei uns in Tilburg umfasst es 30.000 Schüler und 1.000 Lehrer, es ist gigantisch groß! In den 1990er Jahren war die Politik der Fusionen und es dreht sich alles um Geld, um Finanzierung. ... Es wurde Geld zur Verfügung gestellt und gesagt: Damit müsst ihr jetzt etwas aufbauen. Es war eine Gesamt-Summe, damit musste man die Schule finanzieren. Und das ist meines Erachtens die große Revolution in der Bildungspolitik. So stärkte man die Autonomie der Schulen und man erweiterte den Maßstab, mit dieser finanziellen Unterstützung, die selbst eingesetzt werden konnte. Wenn man in den 1990er Jahren ein ROC aufbaute, bekam man 5 Millionen Gulden! (ca. 2.290.000,-- Euro, Anmerkung SB) Das war einfach! Man bekam sehr viel Geld, und viele ROC wurden errichtet. Die gibt es also erst seit kurzem. Man konnte das Geld so einsetzen, wie man wollte und man hatte Garantie auf Arbeit. ... Natürlich gibt es auch Nachteile. Denn die Schulen waren früher näher bei den Menschen, sie waren bezirksorientiert, bei den Menschen in der Nachbarschaft, im Dorf. ... Heute müssen die Leute weiter fahren, um in so ein ROC zu kommen, es ist zentralistischer. Aber es kostet sehr wenig Geld, ca. 100,-- Gulden pro

Jahr (ca. 46,-- Euro, Anmerkung SB).“ (Lehrer für Nederlands als 2de taal, ROC, Tilburg, Interview)

Angeboten wird an den ROC alles, wofür Bedarf besteht, wobei dieser Bedarf arbeitsmarktorientiert ist: berufliche Aus- und Weiterbildung, Sprachkurse, Spezialisierungskurse etc. Mein Interviewpartner kritisierte jedoch, dass das Angebot immer weniger vielfältig wird, und die Angebote ausschließlich auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes ausgerichtet sind.

Während meiner Feldforschung habe ich den Eindruck gewonnen, dass das System der ROC von vielen LehrerInnen und Schulleitungen als „die Lösung aller Probleme“ betrachtet wird. Schulen sind von einer gewissen Verantwortung enthoben, wenn sie davon ausgehen können, dass ihre Out-drops in einem ROC aufgefangen werden können.

„Randgruppen-Jugendliche kommen mindestens für ein Jahr ins ROC, da werden sie ‚nachgeformt‘. Sie erhalten am ROC eine Ausbildung, die sowohl Kopf- als auch Handarbeit umfasst, das ist für sie eine gute Kombination. Dieses Ausbildungsangebot ist ein Fangnetz. ... Aber es ist viel verlangt, seinen Abschluss später nachzuholen, dafür ist viel Einsatz nötig, auch für einen niedrigen Abschluss“ (Lehrer für Nederlands als 2de taal, ROC, Tilburg, Interview).

„Auf der individuellen Ebene wird angenommen, dass kulturelles Kapital in inkorporierter Form für MigrantInnen von noch größerer Bedeutung ist als für nichtgewanderte Personen“ (Diefenbach und Nauck 1997: 283).

Einerseits sind MigrantInnen aufgrund ihrer Handlungssituation gegenüber der Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich des sozialen Kapitals benachteiligt, und andererseits ist das zentrale Migrationsmotiv in vielen Fällen, ökonomisches Kapital zu transferieren, während kulturelles Kapital in institutionalisierter Form von geringerer Relevanz ist. Konkret:

„Bildungszertifikate sind nur so weit von einem in den anderen gesellschaftlichen Kontext transferierbar, wie sie im Aufnahmekontext als legitim anerkannt werden. Selbst im Falle ihrer Anerkennung als legitim verlieren sie durch den Kontextwechsel meist erheblich an Wert“ (Diefenbach und Nauck 1997: 283).

Die Investition in soziales Kapital ist für MigrantInnen nur dann eine erfolgversprechende Strategie, wenn es sich um bi-national bzw. international operierende Netzwerke handelt und die Migrationsmobilität als Ressource eingesetzt werden kann. Demnach werden kulturelle Verhaltensmuster als typische Investitionstendenzen im Rahmen einer

Sozialstruktur aufgefasst, die eine spezifische, ungleich verteilte, Ressourcenausstattung bereitstellt und mögliche Tauschbeziehungen definiert. Im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Schulerfolge von Migrantenkindern können ungleiche Verteilungen von SchülerInnen unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit auf verschiedene Schultypen als Ergebnis strategischer Handlungsentscheidungen im Hinblick auf den Einsatz und die Transferierbarkeit von Kapitalien angesichts gegebener Restriktionen erklärt werden. Ein wesentlicher Erklärungsansatz hierbei ist die unterschiedliche soziale Platzierung von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen im Vergleich zu anderen (Diefenbach und Nauck 1997).

Auf einer anderen Ebene analysiert beispielsweise Kizilhan die erschwerte Situation für kurdische SchülerInnen in Deutschland. In seiner Forschung zeigte sich, dass kurdische Eltern den westeuropäischen/deutschen Erziehungsstilen in den Schulen Unverständnis und Ablehnung entgegenbringen. Kurdische Eltern erfahren das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als distanzlos, was dem Status einer Lehrperson unwürdig ist und insofern der Lernmotivation der SchülerInnen nicht dienlich ist. Liberales und demokratisches Verhalten von LehrerInnen wurde als Schwäche ausgelegt, Eltern befürchten, dass eine solche Haltung für Kinder schwer einordenbar ist. Aufgrund dieser Diskrepanz befinden sich kurdische SchülerInnen in einem Spannungsfeld zwischen der kurdischen Lebenswelt zu Hause und der deutschen Lebenswelt in der Schule. Durch die oft widersprüchlichen oder zumindest entgegengesetzten Erziehungsmaßnahmen wird die Identitätsfindung für kurdische SchülerInnen erschwert (Kizilhan 1995: 114).

Einige neuere Studien zu Schulerfolg und Schullaufbahn in den Niederlanden setzen sich allgemein mit ungleichen Voraussetzungen für SchülerInnen in benachteiligten Positionen (sozial, ökonomisch etc.) auseinander und hinterfragen im Besonderen, ob und wie SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen davon betroffen sind (vgl. Lindo und Pennings 1992, Dekkers und de Wit 1995, Lindo 1995, Ledoux 1996, Gibson 2000 und Jurgens 2001).

Die Schulerfolge von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen sind im Vergleich zu niederländischen Vergleichsgruppen schlechter, was auf verschiedene Faktoren zurückzuführen ist, wie Dekkers und de Wit (1995: 207-208) analysierten. Die Faktoren sind einerseits in den Schulen selbst zu finden, im Umfeld der SchülerInnen, bei den SchülerInnen selbst und bei deren Eltern. Im schulischen Bereich und im persönlichen Umfeld wirkt sich eine gewisse Ignoranz gegenüber kultureller Pluralität negativ aus. Die ständige Nichtbeachtung von kultureller Vielfalt und Heterogenität beeinflusst das Wohlbefinden und Selbstverständnis der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, unter anderem deshalb, weil unterschiedliche Grundwerte und Normen in den Erziehungsstilen von Schule und Elternhaus vermittelt werden, was zu Verunsicherungen führen kann.

Beispielsweise zielt das niederländische Unterrichtsmaterial darauf ab, dass sich ein Kind zu einer selbstständig denkenden Person entwickeln soll, was etwa nicht in die Auffassung von marokkanischen Eltern passt, die sich von ihren Kindern Respekt und Gehorsam erwarten, kritisches Hinterfragen von Kindern wird im Allgemeinen wenig geschätzt. In den Niederlanden wird im Schul- und Erziehungswesen ein Kind als Individuum betrachtet, die Erziehung zur Selbstständigkeit steht zentral. Dem gegenüber steht in Marokko die Auffassung, dass Gruppendenken und Gruppenbelange zentral stehen sollen. Individuelle Ansprüche sind den Gruppenansprüchen unterzuordnen (Van den Berg-Eldering 1977: 129). In den Niederlanden wird von SchülerInnen eine hohe Selbstständigkeit im Arbeiten und im Denken erwartet, um dies zu fördern wird in der Schule oft in Kleingruppen gearbeitet. Im marokkanischen Schulwesen hingegen findet sich eine solche Arbeitsweise kaum, Frontalunterricht im klassischen Stil ist eher die Regel.

Allerdings war an den von mir beforschten niederländischen Schulen auch kaum Gruppenarbeit zu beobachten, bis auf wenige Ausnahmen. Es wurde wohl von den SchülerInnen erwartet, dass sie selbstständig arbeiten, jedoch nicht gemeinsam, sondern jede/r musste für sich alleine schriftliche Arbeiten im Arbeitsbuch oder Heft erledigen. Die LehrerInnen beschränkten sich vor allem in der Schule, die ein höheres Lernniveau erforderte, oftmals darauf, den Text aus dem Lehrbuch vorzutragen und dann den SchülerInnen Aufgaben zu stellen, die sie während der Unterrichtsstunde ausarbeiten mussten. Es war wenig Zeit

und Raum für Diskurs oder Diskussion. An der Schule, die eine Art Auffang-Schule für SchülerInnen mit geringem Lernvermögen darstellte, wurde das schriftliche Arbeiten als disziplinäre Maßnahme für notwendig erachtet. Gruppenarbeit würde dort, so die meisten LehrerInnen, zu einem Chaos führen, in dem kein Lernen mehr möglich wäre. Unter den Lehrkräften gab es nur wenige Ausnahmen, die sich auf Diskussionen und/oder Gespräche mit den SchülerInnen einließen. Eine Lehrerin dazu:

„In meinem Unterricht kann es ruhig etwas lauter zugehen, das ist mein Unterrichtsstil, ich brauche nicht die absolute Ruhe. Auf der einen Seite kann ich durch Diskussionen und Gruppenarbeiten die Schüler besser kennenlernen, auf der anderen Seite bekommen sie dadurch mehr Raum, einander zu belästigen. Und das tun sie oft." (Niederländisch-Lehrerin, MB-College, Tilburg, Interview)

Die Autoritätsverhältnisse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sind im niederländischen Schulsystem weniger deutlich und weniger machtbesetzt als in Marokko. Marokkanische Eltern haben wenig Verständnis für ein amikales LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, es wird nicht immer positiv erfahren. Es besteht oft die Annahme, dass ein ungezwungenes Verhältnis negativen Einfluss auf das Verhalten der SchülerInnen habe. Diese unterschiedlichen Auffassungen können zu einem Auseinanderdriften der niederländischen Schulkultur und der marokkanischen Familienkultur führen.

Ein anderer Faktor, der Einfluss auf die Schulleistungen hat, ist die Unterschätzung des Lernniveaus von marokkanischen SchülerInnen durch die Lehrenden. Aus Statistiken geht hervor, dass marokkanischen SchülerInnen öfter ein niedrigeres Schulniveau für den Weiterbesuch nach der Basisschule empfohlen wird als anderen SchülerInnen. Dadurch besucht eine hohe Anzahl marokkanischer Jugendlicher den VBO (voortgezet beroepsonderwijs) und den MAVO (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs). Beide Ausbildungen führen nicht zu einem hochqualifizierten Abschluss, sondern schränken die Chancen am Arbeitsmarkt bzw. die Chancen auf eine höhere Bildung massiv ein.

Ein Großteil der SchulabbrecherInnen, also ein Beenden der Schulkarriere nach weniger als vier Jahren „voortgezet onderwijs" (nach der Grundschule), ist marokkanischer oder türkischer Herkunft. Hier ist eine Korrelation zum Ausbildungsniveau der Eltern erkennen. Wenn Eltern positive und langjährige Schulerfahrungen haben, halten sie ihr Kind eher an, eine längere Schullaufbahn zu absolvieren. Ist dies nicht der Fall, ist

eine frühzeitige Beendigung der Schule eine Option in der Lebensplanung. Der Zusammenhang zwischen einer guten Ausbildung mit einem qualifizierten Schulabschluss und einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn wird nicht direkt gesehen. Ein Vergleich mit niederländischen Jugendlichen aus vergleichbaren sozioökonomischen Verhältnissen zeigt, dass der Anteil marokkanischer Jugendlicher trotzdem proportional höher ist. Hier kommt die Diskrepanz zwischen niederländischer Schulkultur und der marokkanischen Familienkultur zum Tragen, ebenso tragen Probleme mit der niederländischen Sprache und mit dem Zurechtfinden in der niederländischen Gesellschaft dazu bei, dass marokkanische Jugendliche weniger motiviert sind, die Schule erfolgreich abzuschließen.

Für Österreich liegen derartige Untersuchungen zu differenzierten Schullaufbahnen von auf empirisch-qualitativer Basis nicht vor. Dem liegt unter anderem zugrunde, dass Migrantenkinder in vielen Fällen nicht differenziert, sondern eher einheitlich als „problematisches Schülerklientel" wahrgenommen werden. Ob ein Kind nun z.B. türkischer oder polnischer Herkunft ist, scheint nicht von Belang; von außen definierte Kriterien für Schulerfolg sind meistens die Kenntnisse und die Fähigkeiten in der deutschen Sprache.

Nach der Erläuterung der Problemstellung der institutionalisierten Benachteiligung, die dem Schulsystem immanent ist, soll im nächsten Kapitel ein Überblick über das Schulsystem in den Niederlanden mit seinen Besonderheiten im Bezug auf eine durch Migration geprägte Gesellschaft geboten werden.

5 Das Schulsystem in den Niederlanden – ein Überblick

Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf inhaltlichen Annäherungen zum Thema kulturell-plurale Gesellschaft und Migration. Besonderheiten, die damit im Zusammenhang stehen werden besonders hervorgehoben – wie etwa das Phänomen der „schwarzen und weißen Schulen" oder die islamischen Schulen, die im anschließenden Kapitel beschrieben sind. Dort ziehe ich einen Vergleich zu einem islamischen Gymnasium in Wien, das in seiner Form neu und einzigartig ist. Diese neue Einrichtung in der Wiener Schullandschaft ist als direkte Antwort auf die Bedürfnisse muslimischer BürgerInnen und deren Anforderungen an eine österreichische Schulpolitik zu sehen.

In den Niederlanden gibt es öffentliche Schulen, die alle Kinder, die sich anmelden, aufnehmen müssen, und Spezialschulen, die ihr SchülerInnenklientel nach bestimmten Kriterien aussuchen können. Die Freiheit des Unterrichts, also die Freiheit, eine Schule zu errichten sowie deren Grundausrichtung und Grundausstattung (z.B. Anstellung von LehrerInnen) zu bestimmen, ist ein für die Niederlande spezifisches Phänomen. Sie ist gesetzlich verankert. Es steht somit jeder Bürgerin und jedem Bürger, jeder Gruppe in den Niederlanden frei, eine Schule mit religiöser Ideologie oder mit einer speziellen pädagogischen Orientierung zu gründen. Diese Schulen haben wohl Öffentlichkeitsrecht und werden aus öffentlichen Geldern finanziert. Sie haben aber das Recht, SchülerInnen, die die Grundorientierung der Schule nicht teilen wollen oder können, was mit einer vertraglichen Regelung geschieht, den Zugang zu verwehren. Dazu die Aussage eines Schuldirektors in den Niederlanden im Interview:

„Wir sind eine katholische Schule mit katholischer Grundhaltung. Das bedeutet in den Niederlanden, dass man wohl vom Staat finanziell unterstützt wird, die Schule wird bezahlt, aber wir sind eine Spezialschule, keine öffentliche. De facto könnten wir also eine Auswahl treffen im Bezug auf die Zulassung von Schülern. Wir könnten sagen, nur katholische Kinder kommen zu uns an die Schule. Aber ich glaube, es gibt keine einzige katholische Schule mehr, die das tut. Aber wir könnten uns auch entscheiden, eine sehr progressive katholische Lehre zu verbreiten oder das Gegenteil, sehr zurückhaltend oder konservativ. Aber das ist bei uns nicht der Fall. ... Obwohl das Fach ‚levensbeschouwing' (vergleichbar dem österreichischen Ethikunterricht, Anmerkung SB) wird natürlich schon von

katholischen Lehrern gehalten. Aber wir fragen nicht mehr nach, ob die Menschen kirchlich sind oder sonntags zur Kirche gehen, oder zu Ostern zur Kirche gehen oder getauft sind." (Direktor, C-College, Tilburg Interview)

Nahezu 2/3 aller Schulen in den Niederlanden sind Spezialschulen, in erster Linie katholisch und protestantisch, aber auch jüdisch, islamisch, hinduistisch und humanistisch. Eine dritte Form sind die Privatschulen. Darüberhinaus können auch öffentliche Schulen, Spezialschulen und Privatschulen eine spezielle pädagogische Unterrichtsform wählen, z.B. Jenaplanschulen, Montessorischulen, Daltonschulen, freie Schulen und Freinetschulen. Es gibt an niederländischen Schulen keine Trennung zwischen Buben und Mädchen und keine Kleidungsvorschriften. Schulen haben zwar viele Freiheiten, es gibt aber seitens des Ministeriums für Unterricht, Kultur und Wissenschaften klare Vorgaben im Bezug auf Qualität, Lerninhalte und Lernziele. Ebenso müssen sich alle Schulen an bestimmte Regeln und Vorschriften für das Ausmaß der Unterrichtsstunden, die Prüfungsmodalitäten, die Qualifikation der LehrerInnen sowie die Schulorganisation halten. Die Wahl der Unterrichtsmethoden steht den Schulen frei. Ein Inspektorat übt regelmäßig Kontrollen aus, um die Qualität von Schulen sicherzustellen.

In den Niederlanden ist ein Kind ab dem 5. Lebensjahr schulpflichtig, beinahe alle Kinder besuchen jedoch schon mit vier Jahren die Grundschule (basisonderwijs), vormals Kleuterschool (Vorschule). Dies unterscheidet sich von der österreichischen Schulpflicht, die erst mit dem Lebensalter von 6 Jahren beginnt. Die Volksschule dauert dann vier Jahre, die gesamte Schulpflicht endet nach 9 Jahren. Die Lehrpflicht in den Niederlanden hingegen dauert bis in das Schuljahr, in dem die/der Jugendliche 16 Jahre alt wird. Die Kontrolle der Lehrpflicht obliegt den Gemeinden.

Schulen werden vom Staat finanziert. In der Grundschule erwachsen keine Kosten für Schulbücher, Hefte etc. Elternbeiträge können für spezielle Gelegenheiten (Klassenreise) verlangt werden, sind aber in der Regel freiwillig bezahlbar. Die Grundschule ist für Kinder im Alter von vier bis 12 Jahren. 1985 wurden die „kleuterschool" und die „lagere school" zur „basisschool" zusammengelegt. Eltern haben die freie Wahl, in welche Schule sie ihr Kind schicken. An den meisten Schulen sind die SchülerInnen altersgruppenmäßig in Klassen zusammengefasst. SchülerInnen, die nach ihrem 16. Lebensjahr noch die Schule besuchen, müssen

jährlich ein Schulgeld in der Höhe von 813,- Euro entrichten. Je nach Niveau der Schule wird ein bestimmter Betrag Kursgeld und/oder College-Geld verlangt. Für sozial Bedürftige kann Schulgeld angefordert werden, das für 16-18jährige die gesamten Schulkosten abdecken kann.

Die Rolle der Eltern wird vor allem in der Grundschule als sehr wichtig erachtet. Sie sollen einen engen Kontakt zur Schule pflegen, dies kann in Form eines Eltern-Beirates (ouderraad oder oudercommissie) oder des Mitsprache-Beirates (medezeggenschapsraad) geschehen, die es an jeder Schule gibt. Die Mitgliedschaft ist auf freiwilliger Basis, ebenso die finanziellen Beiträge.

Die SchülerInnen erhalten ein paar Mal im Jahr ein Zeugnis, das ihre Leistung beschreibt. Am Ende der Grundschulperiode wird ein CITO-toets (centraal instituut voor toetsontwikkeling, zentrales Prüfungsinstitut), eine landesweite vereinheitlichte Prüfung abgehalten. Auf Basis dieser Prüfungsergebnisse wird dem Schulkind der weitere Schulbesuch empfohlen. Es gibt die Wahl zwischen vmbo (voortgezet middelbaar beroepsonderwijs), havo (hoger algemeen voortgezet onderwijs) und vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs – zu den Schultypen siehe unten).

Für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen gibt es Sonderschulen (speciaal onderwijs). Die Schulpolitik geht in Richtung „weer samen naar school“ (wieder gemeinsam zur Schule), um den großen Zulauf zu den Sonderschulen einzudämmen. Grundschulen sind aufgefordert, integrativen Unterricht anzubieten, sie erhalten dafür besondere Ausstattung in finanzieller und personeller Hinsicht. Die Förderungen sind nicht schulgebunden, sondern werden indirekt an das Schulkind gebunden. Wechselt es die Schule, nimmt es den Anspruch auf Förderung wie einen Rucksack mit, daher wird diese Form der kindbezogenen Förderung auch „Rucksäckchen“ (rugzakje) genannt.

Der Übergang von der Grundschule in die Oberstufe erfolgt in Form von einer „brugklas“ (Brückenklasse) oder „basisvorming“ (Grundausbildung) im Alter von 12 Jahren, meist nach bereits 8jährigem Schulbesuch im „basisonderwijs“. In Österreich findet der Übertritt von der Primärstufe in die Sekundarstufe 1 (also von Volksschule in Hauptschule bzw. AHS) nach vier Jahren Schulbesuch im Alter von 10 Jahren

statt. In der „basisvorming“ werden drei wesentliche Ziele angestrebt: Eine breit angelegte Entwicklungsmöglichkeit für alle SchülerInnen, das Fördern einer aktiven, selbstständigen Lernhaltung und ein Lehrangebot, das sich an alle SchülerInnen in ihrer Unterschiedlichkeit richtet und ihnen entspricht. Die Grundausbildung dauert an allen Schultypen zwei oder drei Jahre. Das Ausmaß der Unterrichtseinheiten erstreckt sich auf 25 Pflichtstunden und 7 Unterrichts-Stunden Wahlfächer, sie werden auch „Freiraum“ (vrije ruimte) genannt. Hier haben Schulen die Wahlmöglichkeit, verschiedene Fächer anzubieten, sei es Religion, Migrantensprachen, Förderunterricht oder Berufsorientierung. An den zwei höheren Schultypen havo und vwo muss im Rahmen dieses Freiraumes eine dritte Fremdsprache angeboten werden.

In den Kernzielen liegt der Akzent auf dem „Erkennen von Zusammenhängen“, vor allem zwischen dem Unterricht und der Lebenswelt der SchülerInnen. Zusätzlich zu den Kernzielen gibt es Unterrichtsziele, die eher fachgebunden sind, aber auf gesellschaftlichen Themen und Kompetenzerwerb beruhen. Wie diese Ziele erreicht werden und wie sie mit Inhalten gefüllt werden, bleibt den Schulen überlassen.

Folgende Schultypen können nach der basisvorming gewählt werden:

vmbo: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (mittlere Berufsvorbereitung), 4 Jahre

Hier kann wiederum zwischen vier leerwegen (Lernrichtungen) gewählt werden, die unterschiedliche Niveaus aufweisen:

- *theoretische leerweg (theoretische Richtung), höchstes Niveau, zwei Fremdsprachen, berechtigt zum Aufstieg in die havo (siehe unten)*
- *gemengde leerweg (Mischform), theoretisch mit praktischem fachlichem Angebot, berechtigt zum Aufstieg in die mbo (siehe unten) oder zu einer beruflichen Fachausbildung*
- *kaderberoepsgerichte leerweg (Rahmenangebot, beruflich orientiert), vier allgemeine Fächer und ein berufsorientiertes Fächerpaket im Ausmaß von zwei Fächern, berechtigt zu einer beruflichen Fachausbildung oder mbo*
- *basisberoepsgerichte leerweg (Basisausbildung, beruflich orientiert), vier allgemeine Fächer und ein berufsorientiertes Programm, berechtigt zu einer Zusatzausbildung an einer mbo auf Niveau 2, das entspricht dem österreichischen Lehrlingswesen*

Neben der Lernrichtung kann zwischen vier Berufsorientierungen gewählt werden: Technik, Gesundheit und Wohlfahrt, Ökonomie und Landwirtschaft.

Für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen gibt es den **lwoo** leerwegondersteundend onderwijs (lernrichtungsunterstützenden Unterricht) und den praktijkonderwijs (Praxis-Unterricht). Letzterer schließt ohne Diplom ab und hat eine arbeitsmarktvorbereitende Funktion.

havo: hoger algemeen voortgezet onderwijs (allgemein höhere Schule), 5 Jahre

vwo: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (wissenschaftliche Vorbereitung), 6 Jahre

Weiterführende Schultypen:

mbo: middelbaar beroepsonderwijs (mittlere Berufsschule), auch sekundäre Berufsschule genannt, ausgerichtet auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes

Diese Form des Unterrichts wird seit Mitte der 1990er Jahre an 46 ROC angeboten, regionale opleidingen centra (Regionale Ausbildungzentren). ROC haben sich darauf spezialisiert, „Ausbildung nach Maß“ anzubieten, stehen in direktem Zusammenhang mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Zusätzlich zur Ausbildung von Jugendlichen bieten sie Erwachsenenbildung an, meist in Form von Berufsqualifikationskursen für Aus- und Weiterbildung, aber auch Niederländisch-Sprachkurse für NiederländerInnen sowie Niederländisch als Zweitsprache und Einbürgerungskurse für MigrantInnen.

hbo: hoger beroepsonderwijs (höhere Berufsschule)

wo: wetenschappelijk onderwijs (wissenschaftliche Studium an einer Universität)

Im Vergleich dazu unterscheidet man in Österreich zwischen HS (Hauptschule), AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule), weiterführende Schultypen werden eingeteilt in: Polytechnischer Lehrgang, BMS (Berufsbildende Mittlere Schule) und BHS (Berufsbildende Höhere Schule).

5.1 Non discriminatiebeginsel (Anti-Diskriminierungs-Grundsatz)

Im Rahmen des „Internationalen Tages zur Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung" wurde 1992 von SPARR (Stichting Provinciaal Platform Antiracisme Zuid Holland) erstmals ein Anti-Diskriminierungs-Code für den Grundschulbereich formuliert. In herkömmlichen Unterrichtsmethoden ist nicht immer die Möglichkeit einer *„gleichberechtigten und gleichwertigen Behandlung aller Menschen"* gegeben, wie es im Artikel 1 des niederländischen Verfassungsgesetzes eigentlich verankert ist, da in herkömmlichen Unterrichtsmethoden eine kulturell und ethnisch plurale Zielgruppe nicht ausreichend berücksichtigt ist. Ziel des Anti-Diskriminierungs-Grundsatzes ist

„die Vorbeugung und das Bekämpfen von Diskriminierung und Rassismus in Grundschulen sowie das Fördern, dass jede/r, gleich welcher ethnischen Herkunft, welchen Glaubens, welchen sozial-ökonomischen Umfelds, welcher Hautfarbe, welcher Lebensanschauung, welchen kulturellen Hintergrundes, welchen Geschlechts, welcher sexueller Vorlieben oder welcher physischer Erscheinung vollständig und in gleichberechtigter Form dem Unterricht folgen kann" (SPARR 1994: 5).

Diskriminierung wird als ungleiche Behandlung unter gleichen Voraussetzungen oder aber als gleiche Behandlung unter ungleichen Voraussetzungen interpretiert (Hofman und Vonkeman 1995: 7). Durch den Anti-Diskriminierungs-Grundsatz wurde öffentlichen Schulen eine Verantwortung auferlegt, sich an der Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung aktiv zu beteiligen. Öffentliche Schulen sind jene Schulen, die allgemein zugänglich sind und aktiv eine Pluriformität anstreben (Hofman und Vonkeman 1995: 7). In einer öffentlichen Schule darf der Zugang für SchülerInnen weder durch das Schulklima noch durch finanzielle Hürden eingeschränkt werden. Hohe Elternvereinsbeiträge (die nicht verpflichtend sind) und/oder hohe Kosten für diverse benötigte Unterrichtsmaterialien sind oft ein informeller Hemmschuh für die Wahl einer Schule. Gesetzlich (Verfassung Art. 23) muss jedes Schulkind die Möglichkeit bekommen, eine öffentliche Schule zu besuchen. Demnach müssen Schulen auch jene SchülerInnen aufnehmen und ihnen adäquaten Unterricht anbieten, die nicht in eine andere, spezielle Schule gehen können. Öffentliche Schulen werden als Stätte der Begegnung betrachtet, öffentlicher Unterricht ist Begegnungsunterricht (Hofman und Vonkeman 1995: 109).

Lediglich eine Minderheit aller niederländischen Schulen ist dem öffentlichen und weltanschaulich neutralen Bereich zuzurechnen. Sie machen nur etwa ein Drittel des Schulwesens aus, während es sich bei den restlichen zwei Dritteln um Privatschulen handelt, die sich wiederum in drei Hauptkategorien gliedern: die protestantischen, die römisch-katholischen und die nicht konfessionsgebundenen Schulen (Ledoux et al. 2000a: 178). Islamische Schulen gibt es bis auf eine Ausnahme nur im Grundschulbereich, im Jahr 2002 waren es 38 im ganzen Land. Für die öffentlichen Schulen hat die jeweilige Gemeinde die Funktion der Schulträgerin, während Privatschulen von anderen Institutionen getragen werden. Insgesamt gibt es in den Niederlanden ca. 6.300 verschiedene Schulträger (Ledoux et al. 2000a: 178).

Das Unterrichtsgesetz (Art. 23, Abs. 3) regelt weiters eine aktive Pluriformität, z.B. im Bezug auf Religion:

"Die öffentliche Schule muss Ehrerbietung gegenüber der Religion und Lebensanschauung seiner SchülerInnen bringen."

Man geht davon aus, dass öffentliche Schulen neutral sind und SchülerInnen in keiner Weise ideologisch beeinflusst werden dürfen – mit der Begründung, dass auch Minderheiten sich in der Schule wohlfühlen können sollen. Westeuropäische Nationalstaaten werden heute als ethnisch neutral und säkularisiert betrachtet, das entspricht ihrem Selbstverständnis. Der Prozess einer Entwicklung von nationalem Bewusstsein und Zugehörigkeitsempfinden ist eine der wesentlichen Aufgaben von Erziehungssystemen innerhalb eines Staates.

„Das wohl wichtigste Mittel, diese ethnischen Fusionen zu einem nationalen Bewusstsein zusammenzuschmelzen, war die allgemeine Schulpflicht in einem vom Nationalstaat finanzierten oder subventionierten gesetzlich anerkannten Schulwesen" (Baumann 2000: 158-159).

Schule war ein Katalysator der Nation. Die Integration von Minderheiten ist de facto bis heute nicht gelungen, Nationalstaaten sind keineswegs „ethnisch neutral", vielmehr kristallisieren sich mehr und mehr ethnische oder regionalistische Partikularismen heraus, die allesamt für sich den Nationalstaat als ihre kulturelle Identität beanspruchen. In einer multikulturellen Gesellschaft bietet der Nationalstaat nicht die ethnisch neutrale Bühne, sondern stellt vielmehr einen Teil des Problems selbst

dar, indem versucht wird, ethnische Unterschiede durch nationales Bewusstsein zu neutralisieren (Baumann 2000: 159).

Artikel 29, Absatz 1 (zitiert in Hofman und Vonkeman 1995: 111) besagt:

„Der öffentliche Unterricht trägt durch Aufmerksamkeit gegenüber lebensanschaulichen und gesellschaftlichen Werten, wie sie in der niederländischen Gesellschaft vorkommen, zur Entwicklung der SchülerInnen bei. Dabei wird berücksichtigt, dass es unterschiedliche Werte gibt und ihnen unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird".

Das Lehrpersonal wird nach diesen Zielsetzungen ausgesucht, sie sollten bereit und befähigt sein, diese Zielsetzungen von passiver und aktiver Pluriformität in die Praxis umzusetzen. An öffentlichen Schulen wird das Unterrichtsfach „Levensbeschouwing" angeboten, wo es darum geht, unterschiedliche Lebensanschauungen und religiöse Überzeugungen bewusst zu machen, kennen zu lernen und gegenseitige Akzeptanz zu fördern (Hofman und Vonkeman 1995: 111).

Schulen weisen eine gewisse Identität auf, die auf vier Ebenen ausgeprägt ist: allgemeiner Zugang; allgemeine Haltung gegenüber öffentlichem Unterricht; aktive Pluriformität; öffentlich-rechtlicher Charakter der Schulverwaltung.

Der Anti-Diskriminierungs-Code wird als Teil von Interkulturellem Lernen betrachtet, er soll dazu beitragen, Interkulturelles Lernen mit Inhalten zu füllen. Eine Aufgabe davon ist es, für eine Schule akzeptable Regeln zu erstellen, die in eine interkulturelle Haltung der Schulverwaltung und -führung eingebettet sind. Vorrangig ist, dass sich die jeweilige Schule bereit erklärt, diese Verantwortung auch zu übernehmen. Die Schule muss ihre SchülerInnen optimal auf ein Leben in einer multi-ethnischen Gesellschaft vorbereiten. Es ist gesetzlich verankert, dass Schule von einer SchülerInnenschaft ausgehen muss, die in einer multikulturellen Gesellschaft aufwächst. Unterrichtsmaterialien sollten demnach einige Voraussetzung erfüllen:

- *Sie sollten von einer multikulturellen und multi-ethnischen Gesellschaft ausgehen, Ethnozentrismen vermeiden und sowohl in Hinsicht auf Text, Bild und Inhalte frei sein von Vorurteilen und/oder Stereotypen.*
- *Sie sollten dazu beitragen, dass SchülerInnen die Notwendigkeit sehen und Fähigkeiten dafür entwickeln, kritisch mit Informationen umzugehen.*

- *Sie sollten didaktisch und methodisch berücksichtigen, dass viele SchülerInnen mehrsprachig sind.*

Bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien ist unbedingt auf die Eignung für den Unterricht in kulturell heterogenen Gruppen zu achten. Die Schule hat zur Aufgabe, die SchülerInnen zu befähigen, ihre eigenen kulturellen Hintergründe und religiösen Orientierungen sowie ihren Sprachgebrauch zu erfahren und zu reflektieren. SchülerInnen sollten die Möglichkeit haben, an religiösen und/oder allgemeinen Feiertagen, die es in ihrer Religion und/oder ihrem Herkunftsland gibt, frei zu bekommen, um an etwaigen Feierlichkeiten teilnehmen zu können. An den beforschten Schulen dürfen muslimische SchülerInnen wahlweise einen Tag für Festivitäten frei nehmen:

„An einem dieser Festtage dürfen sie einen freien Tag nehmen. Meistens nehmen sie zum Zuckerfest frei, am Ende vom Ramadan." (Niederländisch-Lehrerin, C-College, Tilburg, Interview)

In den diversen Evaluierungsprogrammen im Bezug auf Diskriminierung wurden unterschiedliche Kriterien und Kategorien herausgearbeitet, nach denen die Lehrmittel und/oder Unterrichtsinhalte beurteilt wurden. Eine 1990 von PAREL (Projectgroep Anti-Racistische Evaluatie van Leermiddelen) durchgeführte Evaluierung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien in Richtung Anti-Diskriminierungs-Grundsatz bezieht sich auf folgende Kategorien: interethnische Beziehungen; Repräsentation von europäischen Staaten und ihrer Bevölkerung; Repräsentation von nicht-europäischen Staaten und ihrer Bevölkerung; Beziehungen zwischen europäischen und nicht-europäischen Bevölkerungen; allgemeine Unterrichtsinhalte; Didaktik im Unterrichtsmaterial und in den Unterrichtseinheiten.

Eine Studie von Mok (1990, in Hofman und Vonkeman 1995: 15f.) unterscheidet vier andere Haupt-Kriterien mit zahlreichen Sub-Kriterien: Multi-Ethnizität und Gleichwertigkeit; ungleiche Machtverhältnisse und Rassismus; Reproduktion von rassistischen Themen, Stereotypen und Vorurteilen; kritische Haltung gegenüber Rassismus.

Van der Velden und Bransma (1993, in Hofman und Vonkeman 1995: 13-15) unterteilten ihre Evaluierung von Unterrichtsmethoden in zwei Haupt-Aspekte: negative und positive. Demnach werden die Methoden im Bezug auf negative Aspekte unter den Gesichtspunkten von Identi-

fikationsmöglichkeiten für SchülerInnen, Negieren von SchülerInnen, Stereotypisierungen, Disqualifizierungen, Weltbild, Idealvorstellungen, Sprachgebrauch und sexuelle Aufklärung analysiert. Im Bezug auf positive Aspekte orientieren sie sich an Punkten wie Gleichwertigkeit, explizites Hinweisen auf Diskriminierungen, Ausgehen von einer multiethnischen Gesellschaft, Durchbrechen von herkömmlichen Rollenbildern, proportionale Anwesenheit von unterschiedlichen ethnischen Gruppen und Individuen im Unterrichtsmaterial, proportional ausgeglichene Identifizierungsangebote, Vermeiden von Stereotypen. Die Ergebnisse lassen sich vier Hauptthemen zuteilen, entlang derer Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmaterialien auf ihre Qualität im Bezug auf Diskriminierung betrachtet werden können:

- *Aufmerksamkeit gegenüber kulturellen, ethnischen und religiösen Unterschieden: Hierbei spielen drei Teilaspekte eine Rolle, nämlich die Anerkennung von unterschiedlichen SchülerInnengruppen, das Vermeiden von Negation gegenüber einzelnen Gruppen von SchülerInnen und die Berücksichtigung den Erstsprachen von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen.*
- *Gleichwertigkeit und proportional ausgeglichene Repräsentation von (ethnischen) Gruppen: Die Aspekte Gleichwertigkeit und gleichberechtigte Repräsentation stehen im Vordergrund. Angestrebt wird hier nicht eine für alle gleiche, sondern für alle gleichwertige Behandlung, ausgehend davon, dass eine gleiche Behandlung Ungleichheit verfestigt und verstärkt. Berücksichtigt werden in erster Linie ethnische und geschlechtsspezifische Unterschiede. Die gleichberechtigte Repräsentation bezieht sich auf Texte, Abbildungen und Sprachgebrauch in Schulmaterialien (Minderheiten sollen aufscheinen, Sprachsexismus vermieden werden etc.).*
- *Positive Haltung gegenüber Völkern, Kulturen und Religionen: Dieser Punkt unterteilt sich in drei Themenbereiche – Stereotypisierungen, Disqualifizierungen und ein eingeschränktes Weltbild. Es gilt, stereotype Darstellungen und Aussagen zu vermeiden, kulturelle Lebensformen als „normal" zu qualifizieren und im Bezug auf Weltbild davon auszugehen, dass die Niederlande eine kulturell-ethnisch plurale Gesellschaft sind. Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen und Multi-Ethnizität werden nicht als Problem definiert, vielmehr werden bereichernde Aspekte in den Vordergrund gerückt.*
- *Aufmerksamkeit gegenüber der Diversität von Gesellschaftsformen, Rollenpatronen und sexueller Ausrichtung: Diskriminierung und ungleiche Behandlung aufgrund von Diversität und Rollenpatronen sollen explizit zum Thema gemacht werden. Normen und Rollen werden als veränderbar dar-*

gestell, indem beispielhaft aufgezeigt wird, wie sie durchbrochen werden (können).

5.2 Überblick über das niederländische Schulsystem im Bezug auf Migration

Das Schulwesen war eine der ersten gesellschaftlichen Institutionen, die in größerem Ausmaß mit ethnischen Minderheiten zu tun hatte. Die gesetzliche Regelung stellt Kinder von MigrantInnen ebenfalls unter Schulpflicht.

5.2.1 Schulpolitik und Einrichtungen bis 1980

Seit 1974 hat sich die staatliche Politik im Bezug auf die Unterrichtssituation von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen in drei Phasen entwickelt. Von 1974 - 1979 herrschte die Auffassung vor, dass die Einwanderungsbewegungen zeitlich beschränkt bleiben würden. Hierbei wurde jedoch lediglich die Arbeitsmigration berücksichtigt, Kinder von Einwanderern aus anderen Migrationsbewegungen (wie z.B. der postkolonialen Migration der 1950er und 1960er Jahre) wurden nicht mitgedacht. Demnach bezogen sich die Maßnahmen auf einen zeitlichen Aufenthalt der SchülerInnen in den Niederlanden und auf deren baldige Rückkehr. So wurde „Nederlands als tweede taal“ (NT2, Niederländisch als Zweitsprache) und „onderwijs in eigen taal en cultuur“ (OETC, Unterricht in eigener Sprache und Kultur) angeboten. Für dieses Unterrichtsangebot konnten Schulen im Rahmen vom für einheimische SchülerInnen mit Lerndefiziten etablierten „stimuleringsbeleid“ (Förderprogramm) zusätzliche Unterrichtsstunden und Lehrkräfte anfordern, die dann ein paar Stunden, höchstens jedoch zwei Mal einen halben Tag, in eigenen Unterrichtseinheiten die Migrantenkinder unterrichteten. Die Lehrkräfte hatten keine eigene Ausbildung für diese Art des Unterrichts, die OETC-LehrerInnen waren LehrerInnen aus den jeweiligen Herkunftsländern, die meist in den Niederlanden an mehreren Schulen gleichzeitig beschäftigt waren. Dadurch hatten sie eine abgesonderte Position, ihre Aufgabenbereiche waren sehr zerstreut. (Die hier

beschriebene Situation weist Parallelen mit der Situation Muttersprachlicher[14] LehrerInnen in Österreich auf, die an anderer Stelle näher ausgeführt wird.) Dieser Unterricht wurde für 10 verschiedene Sprachen und Länder angeboten. OETC wurde auf freiwilliger Basis angeboten, es brauchte die Zustimmung der Eltern. Das Interesse war groß, im Schuljahr 1982/83 besuchten 60 % aller türkischen und marokkanischen SchülerInnen den OETC. OETC wurde nicht automatisch für alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch angeboten, sondern war an einen gewissen Förderbedarf gekoppelt. Das heißt, OETC war keine eigenständige Unterrichtsform mit eigenen Funktionen und Lernzielen und auch kein grundsätzliches Recht von MigrantenschülerInnen, sondern ein Förderprogramm (Entzinger 1990: 145).

1984 befanden sich in den Niederlanden 368 sogenannte „zwarte" Schulen, also Schulen mit einem Anteil von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen von über 50 %. Insgesamt waren 26,8 % SchülerInnen Angehörige ethnischer Minderheiten, die meisten besuchten Schulen in den vier großen Städten Rotterdam, Den Haag, Utrecht und Amsterdam, wo die meisten MigrantInnen in den Niederlanden lebten.

Die Aufteilung von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen auf die Schultypen zeigt ein Ungleichverhältnis, vergleichsweise besuchen 20-40 % weniger einen höheren Schultypus als niederländische SchülerInnen im vergleichbaren Alter. Eine Ausnahme stellen chinesische SchülerInnen dar, die öfter als andere ethnische Minderheiten in höheren Schulen zu finden sind. Die meisten Migrantenjugendlichen besuchen den mbo (middelbaar beroepsonderwijs), der zu einer mittleren Berufsreife ausbildet (Entzinger 1990: 144).

Besonders die Sonderschulen werden seit den 1980er Jahren zunehmend von Migrantenkindern besucht. Dort werden sie gemeinsam mit „moeilijk lerende kinderen" (lernschwache Kinder) und mit Kindern mit „leer en

[14] In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „muttersprachlich" nur als feststehender Begriff in Zusammenhang mit der Einrichtung „Muttersprachlicher Unterricht" verwendet und daher mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben. In anderen Zusammenhängen bevorzuge ich den Begriff „Erstsprache".

opvoedingsproblemen“ (Lern- und Erziehungsproblemen) unterrichtet. Der Anteil von Migrantenkindern beträgt 25 % (Entzinger 1990: 144).

Der Unterricht für Migrantenkinder wurde zusätzlich zum Regelunterricht in eigenen Einheiten und von speziellen LehrerInnen angeboten. Auf den Regelunterricht hatte es keinen Einfluss und keine Auswirkungen. Im Grundschulbereich formierte man „Auffangklassen“, die zwar nach Nationalität getrennt waren, nicht jedoch nach Alter. Eine niederländische Lehrkraft unterrichtete Niederländisch als Fremdsprache, eine Lehrkraft aus dem jeweiligen Herkunftsland sollte den dort stattfindenden Unterricht fortsetzen, sie wurde auch vom Herkunftsland ausbezahlt. Im Anschluss an diese zweijährige „Auffangklasse“ wechselten die SchülerInnen in die Grundschule. Eine andere Form dieser Auffangklassen waren die „sluisklassen“ (Schleusenklassen), in der SeiteneinsteigerInnen unterschiedlicher Nationalitäten niederländischen Sprachunterricht erhielten.

Bis 1980 waren dies in erster Linie „SeiteneinsteigerInnen“, also Kinder, die bereits im schulpflichtigen Alter in die Niederlande einwanderten und bereits in ihrem Herkunftsland eine Schule besucht hatten. Darauf war das niederländische Schulsystem in keiner Weise vorbereitet, wodurch sich für diese SchülerInnen ungünstige Einstiegsbedingungen ergaben. Die SeiteneinsteigerInnen bildeten eine sehr heterogene Gruppe im Bezug auf Alter, Schulerfahrung, Sprache und Nationalität. Zudem war (und ist) diese Gruppe mit Vorurteilen konfrontiert, die ihnen automatisch durch die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit ein gewisses Defizit im Bezug auf Schulleistungen zuspricht (Entzinger 1990: 142). Für SeiteneinsteigerInnen wurden „internationale Übergangsklassen“ (internationale schakelklassen ISK) initiiert. (Diese spezielle Form der Klassenzusammenstellung ist im Kapitel „Interkulturelles Lernen im schulischen Kontext – Der Weg zur Umsetzung“ ausführlich beschrieben und analysiert). Sie sollten für SchülerInnen, die altersmäßig nicht mehr der Grundschule zugeteilt werden können (also 12-16jährige), einen Einstieg ins Schulleben ermöglichen. Ziel ist es, nach zwei Jahren in den Regelunterricht überwechseln zu können (Entzinger 1990: 143).

Erst seit 1980 besuchen sogenannte „onder-instromers“ die niederländischen Schulen, also Kinder, die vor ihrem 7. Lebensjahr eingewandert sind oder in den Niederlanden geboren sind. Sie kommen direkt von der

Vorschule (früher: kleuterschool, ab dem 4. Lebensjahr) in die Grundschule (Entzinger 1990: 141).

5.2.2 Kritik am Schulsystem der 1970er Jahre

„Es gibt seitens des Schulsystems keine oder zuwenig Anpassung an die Anwesenheit von Kindern aus ethnischen Gruppen. Diese Kinder werden in eigens für sie etablierte Versorgungseinrichtungen gesteckt oder sie verschwinden in den regulären Schulformen ohne jegliche Aufstiegschance" (Entzinger 1990: 148).

Problematisch wird bei der Beschulung von Migrantenkindern der Zeitdruck empfunden, die SchülerInnen müssen sofort nach Ankunft eine Schule besuchen, es gibt keine Zeit für Vorbereitung, wodurch ihre Aussichten auf einen positiven, erfolgreichen Schulabschluss verringert werden. Aber selbst über einen längeren Zeitraum hat sich das Schulwesen keine strukturellen Änderungen überlegt, wie es sich sinnvoller Weise und zielführender auf das neue Klientel einstellen könnte. Im Gegenteil, noch immer ist der Umgang mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen geprägt von ad-hoc-Maßnahmen, meist in segregativer Form, weil sich derartige Unterrichtsformen einfacher umsetzen lassen. Sie sind jedoch ein unproduktiver Weg, um aus dem Dilemma heraus zu kommen (Entzinger 1990: 148).

Mit einem Unterrichtsversuch von zweisprachigen und bikulturellem Unterricht im Grundschulbereich begann ein neuer Versuch, sich auf Migrantenkinder einzustellen. Über einen Zeitraum von drei bis vier Jahren erhielten SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch Unterricht in zwei Sprachen von einem LehrerInnen-Team, das aus einer niederländischen und einer Lehrkraft mit derselben Erstsprache der Kinder bestand. Die Erstsprache war gleichzeitig Lernziel und Unterrichtssprache in den wichtigen Gegenständen. In den weniger wichtig erachteten Gegenständen wurden sie gemeinsam mit niederländischen SchülerInnen unterrichtet. So war unter anderem auch gewährleistet, die Kenntnisse in der Erstsprache zu erhalten und auszubauen. Der bilinguale und bikulturelle Unterricht bietet eine Lösung für das Dilemma, zwischen den Bedürfnissen von niederländischen SchülerInnen und jenen mit einer anderen Erstsprache und Herkunft wählen zu müssen. Die Zweisprachigkeit bietet für beide SchülerInnen-Gruppen

adäquaten Unterricht. Es blieb bei einem Experiment, obwohl die Ergebnisse hoffnungsvoll waren (Entzinger 1990: 149).

Als mit Ende der 1970er Jahre die Anzahl der Seiteneinsteiger drastisch sank, begann sich mehr ein Integrationsgedanke zu entwickeln und man tendierte dazu, die segregierenden Maßnahmen abzuschaffen. Es etablierten sich neue Ansätze, wie die Anzahl der SchülerInnen pro Klasse herunterzusetzen und Förderunterricht für alle, die ihn brauchen, anzubieten. Bei diesen neuen Ansätzen wurde oft unterschätzt, dass die „onderinstromers", also jene Migrantenkinder, die bereits in den Niederlanden leben, bevor sie eingeschult werden, spezifische Bedürfnisse haben können (z.B. im Bezug auf Sprachförderung in Hinsicht des Erwerbs von Niederländisch als Zweitsprache).

5.2.3 Schulpolitik und -praxis nach 1980

1981 wurde das Programm „Culturele Minderheden im Schulsystem" vorgestellt. Erstmals wurde anerkannt, dass von einem langfristigen Verbleib der MigrantInnen in den Niederlanden ausgegangen werden muss und somit wurden alle ethnischen Minderheiten als Teil des Schulklientels anerkannt. Insofern wurde nun an einem Förderprogramm gearbeitet, dass sowohl für majoritär-niederländische als auch für ethnische und kulturelle Minderheiten passte, sofern sie förderungsbedürftig waren. Weiters erkannte man, dass Migrantenkinder nicht abgesondert behandelt werden können, sondern, dass sich zwischen Minderheiten und Mehrheitsbevölkerung ein Interaktionsprozess entwickelte und dass die niederländische Gesellschaft mehr und mehr ethnisch-kulturell pluralisiert wurde. Daraus folgend richteten sich neue Schulprogramme auch an die Beziehung zwischen Minderheiten und Mehrheit.

Unter diesem Licht ist der OVB (onderwijsvoorrangsbeleid, Vorrangigkeits-Programm) zu sehen, das in Kapitel 11 näher erläutert ist (Entzinger 1990: 150). Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Verhältnissen und kulturell-ethnischer Minderheitszugehörigkeit standen in diesem Programm zentral. Die Korrelation zwischen sozio-ökonomischen Faktoren und Schulerfolg traten mehr in den Vordergrund, es wurde deutlich, dass Misserfolge im schulischen Bereich nicht kulturell bedingt sind (Entzinger 1990: 155). Migrantenkinder wurden nun eher wie niederländische Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen (auch:

„Arbeiterkinder“) behandelt, die durch ihre Migrationserfahrung in einer noch benachteiligteren Situation stehen. Für sie reichen Förderprogramme nicht aus, wichtig wäre eine Integration in der niederländischen Gesellschaft und eine Bekämpfung von gesellschaftlichen Missständen in diesem Bereich. Ebenso sollten die Lerndefizite bekämpft werden. Demzufolge wurde der Unterricht in eigener Sprache und Kultur reduziert, er durfte nur mehr 2,5 Stunden innerhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten werden.

Seit 1987 wird auch in der Oberstufe Sprachunterricht in Migrantensprachen wie Arabisch und Türkisch angeboten, da es erst seit damals eine Ausbildung für Sprach-LehrerInnen in diesen Sprachen gibt (Entzinger 1990: 151).

Interkulturelles Lernen (intercultureel onderwijs, ICO) bildet in dem neuen Lernprogramm ein Element.

„Dieser Begriff gibt dem veränderten Blickwinkel auf Migrationsphänomene und ihre Auswirkungen Ausdruck“ (Entzinger 1990: 152).

ICO richtet sich sowohl an Minderheiten als auch an die Mehrheit, es fördert den interkulturellen Austausch, es fördert die Entstehung von neuen inter-ethnischen Beziehungen. Interkulturelles Lernen geht auf das ein, was zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen passiert. Wie das aufgefasst werden muss und ob eine Schule Interkulturelles Lernen anbieten und durchführen muss, wird im Programm und im Gesetz nicht geregelt. Aus Forschungen geht hervor, dass ICO als Zielstellung in Schulen wenig Platz hat und dass wenig bekannt ist über die Zielstellungen und Methoden von ICO (Entzinger 1990: 152).

Kulturelle Diversität ist dynamisch. Durch interkulturelle Kontakte entsteht ein wechselseitiger Einfluss, der positiv interpretiert werden kann, zum Beispiel indem Neuankömmlinge nicht als abweichend von einer bestimmten Norm betrachtet werden, sondern indem ihre kulturellen Hintergründe als mögliche andere und prinzipiell gleichwertige Formen von menschlichem Verhalten betrachtet werden. Dieses Prinzip liegt auch ICO zugrunde, kulturelle Vielfalt wird positiv aufgefasst und kann für den Schulunterricht eine Bereicherung bringen. Die Interaktion zwischen den SchülerInnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ist hierfür der Anknüpfungspunkt. Kultur wird bei ICO als Alltagskultur

aufgefasst, deren TrägerInnen in ständigem Austausch mit ihrer Umgebung stehen (Entzinger 1990: 163).

Ein Standbein von ICO ist weiterhin die Förderfunktion, deren Notwendigkeit sich aus der realen Ungleichheit, also aus ungleichen Voraussetzungen für Migrantenkinder im niederländischen Schulsystem, ergibt. Förderung nicht nur in Hinblick auf etwaige Defizite, sondern auch in Hinblick auf die kulturellen und sprachlichen Identitäten der Migrantenkinder. Hier wird OETC als sehr wichtig erachtet, weil dieser Unterricht in den Erstsprachen der Schulkinder identitätsstärkend wirken kann. ICO umfasst die Aufnahme von OETC in Koordination mit dem restlichen Regelunterricht in die Schule; die Anpassung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmaterialien an die multiethnische Zusammensetzung der Bevölkerung; das Fördern von Lernprozessen durch effektiven Unterricht; systematische Kontakte zwischen Schule, Eltern und Wohlfahrtseinrichtungen in der Umgebung. ICO ist für alle Schulen gedacht, ethnische Vielfalt darf nicht isoliert und inzidentiell bleiben. ICO ist mehr ein Prinzip als eine bestimmte Aktivität (Entzinger 1990: 164).

Kritik an ICO: Tatsächlich vorhandene gesellschaftliche Ungleichheiten werden zu wenig berücksichtigt. Einen Lösungsansatz bietet hier die Anti-Rassismus-Bewegung (entstanden in Großbritannien). Sie unterscheidet zwischen individuellem Rassismus, vorsätzlicher Diskriminierung und institutionellem Rassismus. Institutioneller Rassismus unterscheidet sich von individuellem Rassismus insofern, als er nicht an eine Ideologie gekoppelt ist und aus dieser heraus diskriminiert, sondern er ist in sozialen Strukturen und Praktiken zu finden, die das alltägliche Leben regeln. Es gibt für den Unterricht noch wenige konkrete Vorschläge für ein Anti-Rassismus-Programm. Die Ziele werden mit den „3 O's" (orientation, observation, opposition) umrissen:

- *Aktives Auftreten gegen Vorurteile und rassistische Äußerungen;*
- *bewusst Unterrichtsinhalte über Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit für alle anbieten;*
- *SchülerInnen sollten eine Sensibilität im Erkennen von und in der Reaktion auf institutionellen Rassismus entwickeln.*

Die Rolle von Sprache wurde neu bewertet. Es zeigte sich, dass Defizite in der niederländischen Sprache negativen Einfluss auf die Schullaufbahn haben. Gleichzeitig wurde deutlich, dass diese Defizite nicht nur bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch vorhanden waren, vielmehr wurden immer öfter auch Defizite bei niederländischen SchülerInnen festgestellt. Vor allem SchülerInnen, die aus Familien kommen, in denen wenig Schulerfahrung vorhanden ist und wo wenig Lese-Tradition besteht, kann der Wechsel von einer „Alltagssprache" zur Schulsprache und/oder Schriftsprache gravierend sein und oft nicht ausreichend vollzogen werden. Es fehlt an Wortschatz und Netzwerken von Begrifflichkeiten (Entzinger 1990: 156).

Die Erwartungshaltung von LehrerInnen und Eltern spielt ebenso eine wesentliche Rolle. Wo viel erwartet wird, wird viel gefördert. Wo wenig erwartet wird, wird wenig Förderung angeboten. In einer Schule mit hohem Anteil Migrantenkinder werden oft Probleme erwartet, wird auch ein niedrigeres Niveau erwartet. In der Folge wird ein wenig effizienter Unterricht angeboten, auch weil SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen oft mehr Einsatz von den LehrerInnen fordern.

Viele unterschiedliche Faktoren wirken auf die Leistungsergebnisse von SchülerInnen ein. Oft wird der Zusammenhang zwischen Schulleistungen und kulturell-ethnischer Zusammensetzung einer Schule/Klasse überinterpretiert. Ein hoher Prozentsatz Migrantenkinder an einer Schule bedeutet noch nicht per se, dass der Unterricht schlecht ist. Ausschlaggebend ist, wie eine Schule auf dieses Phänomen reagiert.

Kennzeichen von „guten Schulen" sind, dass der Unterricht gut strukturiert ist, dass an das Lernvermögen der SchülerInnen geglaubt wird, dass es „Ruhe und Ordnung" im Schulhaus gibt und dass ein lernstimulierender Einfluss auf die SchülerInnen ausgeübt wird. In der Regel wird ein Schwerpunkt auf die Basis-Gegenstände wie Lesen und Rechnen gelegt, die Lernschritte erfolgen in kleinen Schritten, es wird ausreichend erklärt und geübt, das Wissen wird regelmäßig überprüft und der Unterrichtsstoff in übersichtliche Einheiten verteilt (Entzinger 1990: 160).

Gesellschaftliche Faktoren haben ebenso Einfluss auf problematisch verlaufende Schullaufbahnen von SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten. Die Gesellschaft weist rassistische Strukturen auf und es herrschen stereotype Auffassungen über dunkelhäutige Menschen und

weniger entwickelte Länder vor. Schulen passen sich wenig an die Bedürfnisse von MigrantInnen an, insofern werden SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen Opfer im doppelten Sinn: durch indirekte Diskriminierung und durch institutionellen Rassismus (Entzinger 1990: 160). Grundsätzliche Kritik wird dahingehend geäußert, inwieweit die Einstellung der Mehrheit der Bevölkerung verändert werden kann. Wie können Minderheiten empowert werden? Denn derzeit herrscht bei Minderheiten oft Handlungsunfähigkeit und -unwille vor, unter anderem aufgrund der ständigen Entmachtung (Entzinger 1990: 165).

In seinem Wesen hat sich das Schulsystem nicht geändert, die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch werden noch immer an Maßstäben gemessen, die bei einer niederländischen Mittelklasse ansetzen. Wer diesen Maßstäben nicht entspricht, wird zu zusätzlichen Unterrichtsformen und Fördereinrichtungen verwiesen. Erst wenn das nötige Niveau erreicht ist, dürfen sie am regulären Unterricht teilhaben. Da diese Form des Umgangs mit förderbedürftigen SchülerInnen nicht funktioniert, wird den SchülerInnen die Schuld zugewiesen und in weiterer Folge deren Herkunft und Abstammung verantwortlich gemacht. Somit werden die eigentlichen Opfer zu den Schuldigen erklärt (Entzinger 1990: 163).

5.2.4 „Zwarte en witte scholen – schwarze und weiße Schulen" – ein spezielles Phänomen in der niederländischen Schullandschaft

Die kulturell-ethnische Segregation in der niederländischen Gesellschaft kommt in Schulen besonders zum Ausdruck. Die Diskussion um „weiße" und „schwarze" Schulen dauert an, ohne dass Lösungen gefunden würden. Bereits seit den 1980er Jahren ist das Schulsystem mit der sogenannten „schwarzen-Schule-Problematik" konfrontiert. „Schwarze" Schulen werden unterschiedlich definiert. Meistens wird der Anteil von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen als Kriterium herangezogen, wobei die Grenze zwischen 50 % und 70 % gezogen wird. Abgesehen von den Definitions-Unstimmigkeiten ist die Anzahl „schwarzer" Schulen in den letzten Jahren gestiegen. 1999 wiesen 4 % aller niederländischen Basisschulen einen Anteil von über 70 % Migrantenkinder auf, das sind 293 Schulen. Dahingegen waren es 1991 nur 257 Schulen. Der Anteil von Migrantenkindern im Verhältnis zu allen Volks-

schülerInnen wuchs im selben Zeitraum von 11,1 % auf 15 % an (de Volkskrant vom 20. 4. 2002).

In den großen Städten findet man eine starke Konzentration von BewohnerInnen mit Migrationserfahrung vor, dort lebt ungefähr die Hälfte aller SchülerInnen nicht niederländischer Herkunft. Diese räumliche Segregation ist ein wesentlicher Grund für die damit einhergehende schulische Segregation und das Entstehen von „schwarzen" Schulen. In Stadtteilen, wo die Wohnbevölkerung zu einem Großteil MigrantInnen sind, ist es klar, dass auch an den Schulen viele Migrantenkinder unterrichtet werden. Dennoch ist die schulische Segregation proportional größer als die räumliche Segregation. Dieses Phänomen kann durch die „weiße Flucht" erklärt werden. Eltern niederländischer Herkunft schicken ihre Kinder nicht gerne an Schulen, die „schwarz" sind oder werden können. Auch wenn Eltern Schulen in der unmittelbaren Umgebung suchen, werden „weiße" Schulen von niederländischen Eltern bevorzugt. Aber auch Migranten-Eltern bevorzugen gemischte Schulen im Gegensatz zu „schwarzen" Schulen.

Im Jahr 1998 gab es eine heftige Diskussion in den Niederlanden über die Aussagen eines Schuldirektors in Utrecht, einer der vier größten Städte in den Niederlanden mit einer hohen Konzentration von MigrantInnen, der lieber seine Schule schließen wollte, als sie zu einer „schwarzen Schule degradieren" zu sehen. Das Niels Stensen College in Utrecht wurde 2002 tatsächlich geschlossen (de Volkskrant vom 20. 4. 2002).

„Abgeschreckt durch den schwarzen Charakter und die schlechte Umgebung weigern sich Eltern, ihr Kind noch bei dieser Schule anzumelden."

So gab es für das nächste Schuljahr nur 37 Anmeldungen, was zu wenig war. Die Konzentration von Migrantenkindern entstand durch das Fernbleiben von niederländischen SchülerInnen und das Abwandern von MigrantenschülerInnen, die eine höhere Ausbildung anstrebten. Ein Schulentwicklungsplan, um das Ansehen der Schule zu steigern und sich direkt auf das MigrantInnen-Klientel einzustellen (durch Kooperationen mit dem Bezirk, Interkulturelles Lernen und Berufsorientierungsprogramme), wurde von den Eltern letztlich nicht wahrgenommen. Sie fanden die Umgebung zu gefährlich. Zu diesem Ruf trugen u.a. Medienberichte über den Vandalismus von marokkanischen SchülerInnen bei.

Unter dem Titel „Apartheid in niederländischen Schulen“ wird in öffentlichen Medien Kritik an der Trennung in „schwarz“ und „weiß“ geübt:

„Weniger öffentlich diskutieren wollen PolitikerInnen den Trend, dass das niederländische Schulsystem Züge der Apartheid annimmt. In Amsterdam, wo 50 % der SchülerInnen aus Immigrantenfamilien kommen, gibt es schon drei Schulen, die nur von farbigen Kindern besucht werden. In der weißen niederländischen Bevölkerung grassiert die Ansicht, dass in Schulen mit hohem Anteil von Kindern von ImmigrantInnen schlechtere Bildung vermittelt würden, was zu einer Verweigerungshaltung der Eltern führt, ihre Kinder in nicht von originär niederländischen Kindern besuchte Schulen zu geben. Nach offiziellen Berichten geht die Integration von Einwandernden in der Praxis nur langsam vor sich, was sich im Schulsystem fortsetzt“ (Tatblatt 192/193 November 2002: 22).

Ethnische Segregation im Schulwesen ist auch seitens der offiziellen bildungspolitischen Haltung in den Niederlanden nicht wünschenswert, die „schwarzen Schulen“ passen nicht in das Bild einer politisch offiziell angestrebten Integration von MigrantInnen. Dennoch tragen mehrere Faktoren dazu bei, dass „schwarze“ Schulen weiterhin Bestandteil im Schulsystem bleiben: die mangelnde gesellschaftliche Integration von MigrantInnen, die Qualitätsunterschiede innerhalb des Schulsystems, die Freiheit des Unterrichts und damit die Position der Spezialschulen (bijzonder onderwijs) und die Schulleistungen von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen.

Die Spezialschulen (bijzondere scholen) bilden einen weiteren Faktor im Bezug auf Segregation, kritisiert wird vor allem die Aufnahmepolitik von Spezialschulen. Sie haben rechtlich die Möglichkeit, SchülerInnen den Zugang zu verwehren. Öffentliche Schulen haben kein Weigerungsrecht, insofern besuchen alle SchülerInnen, die zu anderen Schulen keinen Zugang haben, die öffentlichen Schulen, wodurch eine Konzentration in eine bestimmte Richtung entstehen kann. Es gibt Annahmen, dass manche Spezialschulen ihr Weigerungsrecht missbrauchen und so Migrantenkindern den Zugang verweigern. Nahezu zwei Drittel der Schulen in den Niederlanden sind Spezialschulen, dem steht ein Drittel öffentliche Schulen gegenüber, das jedoch annähernd die Hälfte aller Migrantenkinder beschult (de Volkskrant vom 1.3.2002).

Informelle Barrieren werden errichtet, um diesen Kindern den Zugang zu erschweren. Aber es gibt auch im Bereich der Spezialschulen „schwarze“

Schulen, viele katholische und protestantische Schulen sind in ihrer Aufnahmepraxis sehr offen. Dass es im Verhältnis weniger „schwarze" Spezialschulen als „schwarze" öffentliche Schulen gibt, hat wiederum mit der Verbreitung in räumlicher Hinsicht zu tun. In den Gegenden, wo viele MigrantInnen leben, gibt es auch mehr öffentliche Schulen (z.B. in den großen Städten). Vor allem in den fundamental-christlichen Regionen (wie etwa „op de Velue") legen Eltern mehr Wert darauf, dass in der Schule ihrer Kinder christliche Grundwerte vermittelt werden und der Religionsunterricht eine wichtige Rolle spielt. Die religiöse Ausrichtung der Schule ist wiederum vielen katholischen und muslimischen Eltern weniger wichtig. Eine starke Konzentration an „weißen" Schulen findet sich eher in Bereichen der Spezialschulen, die einer speziellen Form der Pädagogik angehören, wie Dalton-Schulen, Montessori-Schulen oder Jenaplan-Schulen.

Seit 1988 gibt es in den Niederlanden islamische Schulen. In diesem Fall wählen die islamischen Eltern selbst eine Form der schulischen Segregation. Doch die Anzahl der islamischen Schulen ist sehr gering, insofern ist dieser Punkt in der Debatte um Segregation im Schulwesen ein zu vernachlässigender Faktor.

5.2.4.1 „Das Schulklima ist wichtiger als die Farbe" (Artikel in de Volkskrant vom 15. 6. 2002)

Dem Artikel in der niederländischen Tageszeitung zufolge gibt es noch wenige Erkenntnisse über die Auswirkungen der Segregation im Schulwesen auf die Schulleistungen und die gesellschaftliche Integration von Migrantenkindern. Aus einer wissenschaftlichen Untersuchung von Westerbeek geht hervor, dass sich ein hohes Leistungsniveau in der Klasse sowie eine ethnisch-kulturelle Mischung positiv auswirken. Genau das Entgegengesetzte behauptete ein Jahr später der Sozialgeograph Gramberg, der in seiner Forschung herausfand, dass Migrantenkinder an „weißen" Schulen keine besseren Schulerfolge erzielen als Migrantenkinder an „schwarzen" Schulen. Aber diese Erkenntnis ist wohl unter anderem darauf zurückzuführen, dass eine „schwarze" Schule nicht per se eine schlechte Schule sein muss. Vielmehr sind es andere Dinge, die die Qualität einer Schule steigern: beispielsweise eine starke Direktion, ein

zusammengehöriges LehrerInnen-Team, Sichern des Erwerbs von Grundkenntnissen, ein sicheres und geordnetes Schulklima u.v.m.

Einige Gemeinden versuchten, die SchülerInnenpopulation ethnisch-kulturell möglichst gleichmäßig an die Schulen zu verteilen, wobei hier das Mitspracherecht der Gemeinde eingeschränkt ist, weil grundsätzlich Wahlfreiheit im Bezug auf die Schule besteht. Ein Beispiel dafür ist die Gemeinde Gouda, wo Eltern und Schulbehörden freiwillig an diesem Versuch mitwirkten. Aber die gewünschten Resultate blieben aus, Migrantenkinder in Gouda erzielten keine besseren schulischen Ergebnisse als in Gemeinden, wo es diese Streuungs-Maßnahme nicht gab.

Der Pädagoge Zeki Arslan in Utrecht, Niederlande, warnt davor, dass *„eine ethnische Unterklasse geschaffen wird, wenn keine Streuung verfolgt wird“* (de Volkskrant vom 15. 6. 2002). Die Streuung müsse von den Gemeinden gelenkt werden, die Entwicklung derzeit geht in Richtung Segregation. Verstärkte Information an – vor allem MigrantInnen – Eltern über das Schulangebot und die Schulwahl in der Umgebung sind eine Maßnahme, die bereits Erfolge gezeigt hat. Dadurch konnte in einer Gemeinde verhindert werden, dass die Konzentration von Migrantenkindern an einer Schule abnahm. Es kann hier nur um Empfehlungen gehen, in den Niederlanden haben Eltern freie Schul-Wahl. In Flandern, Belgien, wird Migrantenkindern die Aufnahme verweigert, sobald die betreffende Schule einen Anteil von 30 % erreicht hat. Solch eine Maßnahme ist in den Niederlanden aufgrund des Grundrechts auf Gleichbehandlung ungeachtet der Herkunft nicht möglich und wird auch nicht angestrebt. Es könnte aber Kritik dieser Art an einer geplanten und organisierten Streuungspolitik geben. Eine indirekte Maßnahme wäre eine Förderung von Schulen mit einer gemischten SchülerInnenpopulation. Weiters könnten Spezialschulen dazu verpflichtet werden, alle SchülerInnen aufzunehmen, die das wünschen. Derzeit dürfen Schulen die Aufnahme verweigern, wenn SchülerInnen sich nicht verpflichten wollen/können, sich an die ideologische Grundlage der Schule (römisch-katholisch, protestantisch, islamisch, christlich-reformiert oder pädagogisch speziell orientiert) zu halten.

Schulpolitik richtet sich heute mehr auf die Verbesserung von Qualität im Unterricht, vor allem für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen. Dazu zählen viele Migrantenkinder, wodurch viele „schwarze“ Schulen

zusätzliche finanzielle Mittel erhalten. Insofern bleibt zu hoffen, dass die Qualität von „schwarzen“ Schulen künftig gesteigert wird.

6 Islamische Schulen

6.1 Islamische Schulen in den Niederlanden

Im niederländischen Schulsystem gibt es unterschiedliche Formen des Unterrichts auf Basis von religiösen oder pädagogischen Anschauungen. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts forderten diverse Gruppierungen mit entgegengesetzten religiösen Überzeugungen Unterricht für ihre Kinder. An den Schulen sollte ihr Glauben und die damit verbundenen Werte und Normen vermittelt werden. Diese Forderungen resultierten 1884 in der Einführung eines neuen Gesetzes – der „Freiheit des Unterrichts" (Bal und Taspinar 1998: 155). Die Unterrichtsfreiheit ermöglicht allen BürgerInnen der Niederlande ohne notwendige Zustimmung der Obrigkeit Schulen zu errichten und Lehrende anzustellen, die nach den Vorstellungen und pädagogischen Wünschen der Eltern handeln. Dieser Schulstreit endete 1920 mit der Einführung des Lager-Schul-Gesetzes, das Spezialschulen und öffentliche Schulen auch finanziell gleichstellte. Bis heute garantiert dieses Verfassungsgesetz die Freiheit der Stiftung, Errichtung und Richtung, der Einstellung von LehrerInnen und die Wahl der Lehrmittel (Artikel 23). Zusätzlich werden Spezialschulen und öffentliche Schulen nach denselben Maßstäben von der Obrigkeit finanziert.

Seit den 1960er Jahren wurde das Schulsystem – wie überhaupt das ganze politische und gesellschaftlich System der Niederlande – immer mehr dezentralisiert. Im Schulsystem wirkt sich diese Dezentralisierung in Form einer Scheidung in christlich orientierte und säkulare Schulen aus. Im Vordergrund für die Entscheidung von Eltern, an welche Schule ihr Kind gehen soll, stehen heute allerdings eher Qualität und Nähe der Schule. Ein neues Standbein in der Dezentralisierung stellt die islamische Grundschule dar. Sie wurde von einer neuen Minderheit in den Niederlanden etabliert, den Moslems. Dieser neuen Schulform wurden viele Steine in den Weg gelegt, was Rückschlüsse auf die Integrationsbereitschaft und den Umgang mit neuen Minderheiten der niederländischen Gesellschaft zulässt.

In den Niederlanden wohnten 1996 ca. 668.000 Moslems, die meisten sind Familienangehörige von ArbeitsmigrantInnen, die Ende der 1960er Jahre in die Niederlande kamen. Als nach einigen Jahren Aufenthalt der Rückkehrgedanke in weite Ferne rückte, begannen sich die muslimischen Migrantengruppen islamische Einrichtungen zu errichten, die für ihren muslimischen Lebenswandel nötig waren: Gebetsräume, Moscheen, islamische Fleischer, Koranschulen und in den letzten Jahren islamische Grundschulen. Diese sind besonders umstritten, weil sie der niederländischen Vorstellung, dass Religion eine stets unwichtigere Rolle in der Gesellschaft einnimmt, entgegenstehen. Ein Zeitungsartikel vom 8. April 2002 bezieht sich auf die Aussage eines Ministers, der die Abschaffung jeglichen Religionsunterrichtes an Schulen propagiert (de Volkskrant). Damit stellte er Artikel 23 des Verfassungsrechtes, der die „Freiheit des Unterrichts" garantiert, zur Diskussion und wünscht eine Neuinterpretation. Diese Forderung ist in Zusammenhang mit der zunehmenden Praxis von Schulen zu sehen, die die Aufnahme von manchen SchülerInnen verweigern, weil deren Grundeinstellung nicht mit jener der Schule konform gehen würden. Diese Haltung führt schlichtweg dazu, dass Migrantenkindern der Zugang zu christlich orientierten Schulen verweigert werden kann. Zahlenmäßig sind Migrantenkinder an christlichen Schulen weniger vertreten als an öffentlichen.

Viele muslimische Eltern wünschen sich für ihre Kinder einen Unterricht, der ihren Erziehungsvorstellungen entspricht – was ja in den Niederlanden ein gesetzlich verankertes Recht ist (Bal und Taspinar 1998: 157). Andere Grundschulen bieten nach der Ansicht von vielen Moslems keine Garantie für die von ihnen gewünschte Emanzipation innerhalb der niederländischen Gesellschaft ohne die eigene (islamische) Identität zu verlieren. Sie befürchten, dass ihren Kindern zu wenig kulturelle und religiöse Werte, Normen und Verhaltensregeln vermittelt werden. Zuerst wurde die Nachfrage nach islamischem Religionsunterricht in der Schule groß, was allerdings nicht auf große Resonanz seitens der Schulen traf.

Aber letztlich geht es den muslimischen Eltern um mehr als religiöse Fragestellungen und Religionsunterricht. An christlichen und öffentlichen Schulen stellen sich immer wieder Probleme im Umgang mit Grundwerten der islamischen Kultur. Sei es der Umgang mit Kleidungsvorschriften, wie das Kopftuch der Mädchen, sei es der Sport-

und Schwimmunterricht in gemischten Klassen, sei es das Essen in der Schulkantine, sei es die Einhaltung der Gebetszeiten oder das Feiern von islamischen Festtagen u.v.m. An „herkömmlichen" Schulen wird oft wenig Verständnis für die Anliegen muslimischer Eltern in vielerlei Hinsicht aufgebracht, wie die Passage aus dem Interview mit einem Schuldirektor zeigt:

„Wenn muslimische Mädchen nicht schwimmen gehen dürfen, ist das äußerst lästig. Sie müssen dann als Strafe etwas schreiben. ... Oder im Bezug auf die Kopftücher, da gilt bei uns an der Schule: Sicherheit geht vor! Wenn etwa ein Mädchen an einer Maschine arbeitet." (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

Erschwert wird das Durchsetzen von den Forderungen muslimischer Eltern an öffentlichen oder christlichen Schulen durch die Tatsache, dass viele Migranteneltern im Allgemeinen wenig am Schulgeschehen partizipieren. Dies hat unterschiedliche Gründe. Es kann sein, dass sich die Vorstellungen über Schule nicht decken, dass es sprachliche Hemmschwellen gibt, dass die Arbeitszeiten von vielen ArbeiterInnen in schlecht qualifizierten Jobs eine rege Teilnahme am Schulgeschehen erschweren, dass eine gewisse Resignation vorherrscht etc. Letztlich führt es dazu, dass muslimische SchülerInnen in der Regel in öffentlichen und christlich orientieren Schulen in eine benachteiligte Position gedrängt werden, die auf längere Sicht ihrer Schullaufbahn nicht zuträglich sind. Zur Einstellung eines Direktors gegenüber Eltern aus Migrationsverhältnissen:

„Im Allgemeinen sind ‚allochthone' Eltern schwieriger zu erreichen. Sie kommen nicht so schnell in die Schule, sie kommen nur, wenn ihre Arbeit es zulässt. Sie sind nicht bereit, sich dafür frei zu nehmen. Autochthone Eltern sind eher bereit, dies schon zu tun, oder es kommt die Mutter zumindest oder eben derjenige, der nicht arbeitet. Bei den ‚Allochthonen' darf die Mutter oft nicht kommen, der Vater muss kommen und der hat nur frühmorgens oder spätabends Zeit. Das macht die Zusammenarbeit schwieriger, darum sind sie schwerer zu erreichen für uns. ... Ich respektiere alle Menschen, aber wenn von uns als Schule verlangt wird, bei einem Elternabend zu übersetzen, dann sage ich: nein! Wir sind als Schule nicht verantwortlich für die Sprache von anderen Menschen, die Eltern sind verantwortlich, dass sie die nötige Information bekommen, dass sie sich die Information holen, die wir geben wollen. Und ich finde es verrückt, dass die Schule andere Sprachen lernen muss, um mit den Eltern sprechen zu

können oder um mit den Schülern kommunizieren zu können." (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

Durch die abweisende Haltung von Schulen und Gemeinden gegenüber den legitimen Forderungen muslimischer Eltern, wurde der Wunsch nach islamischen Schulen groß, wo sich die Eltern nicht mehr mit all den Fragen und Problemen herumschlagen müssen und ständig in die Position von Bittstellern gedrängt werden (Bal und Taspinar 1998: 159). 1988 wurden in Rotterdam und Eindhoven die ersten islamischen Grundschulen eröffnet, von staatlichen Moslemorganisationen initiiert und koordiniert. 1992 gab es bereits 28 islamische Schulen, 2002 sind es 37, zwei davon für die Oberstufe.

Die Etablierung islamischer Schulen rief Diskussionen in der Öffentlichkeit hervor. Kritisiert wurde die Gefahr der Isolation muslimischer Kinder, die eine Integration in die niederländische Gesellschaft erschweren könnte. Es wurde befürchtet, dass die schulischen Leistungen aufgrund von Defiziten in der niederländischen Sprache und anderen Problembereichen von Migrantenfamilien gering bleiben könnten. BefürworterInnen argumentierten dagegen, dass islamische Schulen gerade solche benachteiligten Kinder besonders fördern würden und sie mehr Erfolgschancen hätten als an öffentlichen Schulen oder sogenannten „schwarzen" Schulen. Muslimische Kinder hätten an islamischen Schulen bessere Möglichkeiten, ihre Emanzipations- und Integrationsmöglichkeiten zu entwickeln, weil sie in ihrer Gruppenzugehörigkeit bestärkt werden und dadurch ein positive(re)s Selbstbild entwickeln können.

Von Seiten der Gemeinden gab es immer wieder Widerstände gegen die Errichtung von islamischen Basisschulen, oftmals wurden Argumente herangezogen, die jeder Grundlage entbehrten. Beispielsweise wurde 1988 in Utrecht die Eröffnung einer islamischen Grundschule nicht zugelassen, weil die initiativnehmende Organisation in ihrer offiziellen Anfrage nicht angeführt hatte, was das Einzugsgebiet der Schule war und weil der Gemeinderat davon ausging, dass ausschließlich nicht-niederländische Kinder in die islamischen Schule aufgenommen werden würden, was gegen Artikel 7 des Grundschulgesetzes verstoßen hätte (Bal und Taspinar 1998: 163). Gemeinden fanden immer wieder Gründe, um islamischen Schulen die Zulassung zu verweigern. Somit gab es zwischen 1992 und 1999 keine weiteren Zulassungen mehr. Die meisten muslimischen SchülerInnen sind türkischer (40 %) oder marokkanischer

(45 %) Herkunft, die restlichen 15 % verteilen sich auf Flüchtlingskinder aus islamischen Ländern und Surinam. Nahezu alle SchülerInnen sind bereits in den Niederlanden geboren und haben die niederländische Staatsbürgerschaft oder Anspruch darauf (Bal und Taspinar 1998: 168).

6.1.1 Schwierigkeiten, Restriktionen, Diskriminierungen

Im öffentlich-medialen Diskurs wurde auf die Problemlage der 37 islamischen Schulen in den Niederlanden eingegangen. Sie unterliegen seit den Attentaten am 11. September 2001 in New York City restriktiven Maßnahmen. Im Februar 2002 veröffentlichte der Inlands-Sicherheitsdienst BVD (binnenlandse veiligheidsdienst) einen Bericht über angebliche Verbindungen islamischer Schulen zu radikalen Moslemorganisationen. Es wurde kritisiert, dass das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsinhalte *„den Hass auf den Westen“* förderten. Konkret wurden 10 der 37 Schulen beschuldigt, *„zu fundamentalistisch“* zu sein, Verbindungen zu Saudi-Arabien zu haben und von reichen Saudis finanziert zu werden, die dadurch versuchten, Einfluss auszuüben. Das Schulinspektorat kündigte an, gemeinsam mit dem BVD und dem Unterrichtsministerium alle islamischen Schulen auf Unterrichtsinhalte und Schulprofil zu untersuchen. Der Entzug von finanziellen Zuerkennungen wurde in Erwägung gezogen, denn *„das habe nichts mehr mit der Freiheit von Glauben zu tun“* – wie es in der niederländischen Verfassung für Schulen speziell geregelt ist. Es gehe hier um niederländische Erziehungseinrichtungen, in denen Kinder unterrichtet werden, die ein Teil der niederländischen Gesellschaft sind (de Volkskrant vom 21. 2. 2002).

Es gibt Presseberichte über anti-islamische Kampagnen und Hetzparolen, deren Ziel die islamischen Schulen sind (van Dam en Engberts in Contrast Nr. 7, Jaargang 9, 28. 2. 2002, S. 8-9.) *„Islamitische scholen, die over de grens gaan, kunnen hun borst natmaken“ („Islamische Schulen, die die Grenze überschreiten, können sich auf etwas gefasst machen“)* drohte Karin Adelmund, Staatssekretärin für Bildung, in einem niederländischen Fernsehprogramm. Islamische Schulen wurden von ihr als Bedrohung für das demokratische Rechtssystem bezeichnet. Ein Bericht

vom BVD (Inlands-Sicherheitsdienst) besagt dahingegen, dass an den meisten der 37 islamischen Schulen der Einfluss von Ländern aus dem Nahen Osten wie Libyen, Saudi-Arabien und Iran minimal ist[15]. Bei einer Untersuchung und Befragung der islamischen Schulen traf man zwar auch auf muslimische LehrerInnen, die radikale muslimische Vorstellungen haben, aber es blieb unklar, inwieweit sich diese Vorstellungen im Unterricht auswirken. Über Inhalte in den Religionsstunden ist nichts bekannt, das war nicht Gegenstand der Untersuchung des BVD.

Die ISBO (Islamitische Scholen Besturen Organisatie Verwaltungsorganisation für islamische Schulen) beugte sich dem Druck von außen und erklärte sich bereit, selbst die Unterrichtsinhalte der islamischen Grundschulen zu kontrollieren. Die Organisation will garantieren können, dass der islamische Unterricht die Normen der niederländischen Erziehungs- und gesellschaftlichen Anforderungen erfüllt. Von FORUM, Institut für Multikulturelle Entwicklung, wird der ISBO geraten, selbst die Unterrichtsinhalte der muslimischen Schulen, und vor allem der Religionsstunden, zu kontrollieren. Schulen, die tatsächlich *„zum Hass gegen die westliche Bevölkerung“* aufrufen, sollen aus der ISBO ausgeschlossen werden. Dazu Zeki Arslan, pädagogischer Experte in Utrecht:

„Eigene Untersuchungs-Komitees können öfter und intensiver kontrollieren. Sie können darüber hinaus bei der Gestaltung des Religionsunterrichtes mitreden. Die Schulinspektion muss sich bei diesem Thema angesichts der ‚Freiheit des Unterrichts‘ sehr zurückhaltend geben“ (van Dam en Engberts 2002: 8-9).

Das Unterrichtsmaterial für den Religionsunterricht soll künftig durch die ISBO durchleuchtet werden und nur entsprechend begutachtetes Lehrmaterial soll zum Einsatz kommen dürfen. An ReligionslehrerInnen werden Qualitätsansprüche gestellt, die vor allem inhaltlichen Kriterien entsprechen müssen. FORUM empfahl der ISBO weiters, ihre Organi-

---

[15] Es sind in erster Linie drei ausländische Organisationen, die mit dem islamischen Unterricht in den Niederlanden zu tun haben: die saudische Stiftung „al-Waqf“, die libysche Regierungsorganisation „World Islamic Call Society“ und die türkische Regierungsorganisation „Diyanet“. Finanzielle Unterstützung, vor allem für die Errichtung der Schulen, steht dabei im Vordergrund. Auf Inhalte wird wenig Einfluss genommen. Sowohl Finanzierungen als auch Kontakte nehmen in den letzten Jahren ständig ab (de Volkskrant vom 21. 2. 2002).

sationsstrukturen neu zu überdenken, Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereiche müssten klarer getrennt werden.

Kritik kam von dem Islamwissenschafter Nico Landman, der davor warnte, sich dem Druck des Ministeriums zu stark zu beugen und sich dadurch widerstandslos jeglichen Kontrollen hinzugeben. Er vergleicht die islamischen Schulen mit christlich-reformistischen Schulen in streng christlichen Gebieten in den Niederlanden, wo im Unterricht etwa vermittelt werde, dass der Fernseher ein Gerät des Teufels sei. Ebenso wenig könne islamischen Schulen vorgeworfen werden, wenn sie in ihren Inhalten nicht zu einer unhinterfragten Integration aufrufen. Wer jedoch zieht die Grenzen, was zulässig ist und was nicht? Eine islamische Schule in Enschede (basisschool Ummah) erklärte sich bereit, an den Untersuchungen mitzuarbeiten.

„Vorausgesetzt es geschieht mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts an islamischen Grundschulen aufzuzeigen“,

sagte der Direktor. Vor allem im Bereich des Religionsunterrichtes sei es jedoch schwierig, zwischen gut und böse, richtig und falsch zu bewerten, es sei in vielen Fällen Auslegungssache (van Dam en Engberts 2002: 8-9).

Viel wichtiger sei die Mitarbeit der ISBO in Hinblick auf das Zeigen ihres „good will“ gegenüber der Regierung und dem Ministerium. Ein Verweigern der Kooperation würde nur weiteres Misstrauen schüren und zu mehr Restriktionen gegenüber islamischen Schulen beitragen. Grundsätzlich steht diese inhaltliche Kontrolle in einem Gegensatz zu dem verfassungsmäßig verankerten Grundrecht Artikel 23, der die „Freiheit des Unterrichts“ festlegt. Insofern könnte argumentiert werden, dass alle Formen der Spezialschulen gegebenenfalls inhaltlichen Kontrollen unterzogen werden müssten. Wasif Shadid, außerordentlicher Professor für Interkulturelle Kommunikation an der Rijksuniversiteit Leiden, sieht die inhaltlichen und Qualitätskontrollen als Aufgabe vom Muslimischen Pädagogischen Zentrum, die für die pädagogische Unterstützung von islamischen Schulen zuständig sind. Das Zentrum sollte seines Erachtens die Kontrollfunktion übernehmen, das würde in Richtung eigene Qualitätskontrolle gehen, die einer Kontrolle durch die Obrigkeit vorzuziehen wäre (van Dam en Engberts 2002: 8-9).

Wie sich die Situation nach der Qualitätsüberprüfung im Herbst 2002 darstellt, zeigt ein Pressebericht vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften und dem Schulinspektorat, Utrecht, 28. Oktober 2002:

Das Schulinspektorat konstatiert in seinem Bericht „Islamitische scholen en sociale cohesie", dass die Mehrheit der islamischen Schulen einer Integration nicht entgegenarbeiten. Nahezu alle islamischen Schulen wählen eine offene Haltung gegenüber der niederländischen Gesellschaft und tragen zu sozialem Zusammenhalt bei. Das Inspektorat hat als Reaktion auf den vom AIVD (Algemene Inlichtingen en Veiligheidsdienst – vormals BVD) vorgelegten Bericht über islamische Schulen alle 37 Schulen (35 Grundschulen, zwei Oberstufen-Schulen) besucht. Dabei wurde auf den Beitrag der Schulen zur Integration in die niederländische Gesellschaft und auf das pädagogische Klima geachtet. Die Ergebnisse waren durchwegs positiv und stimmten mit dem Bericht des AIVD überein. Lediglich bei einigen wenigen Schulen kamen Zweifel darüber auf, dass allgemein akzeptierte Werte und Normen vermittelt werden. Islamische Schulen pflegen gute Kontakte zu lokalen Instanzen und legen viel Wert auf den Einbezug des Elternhauses ihrer SchülerInnen. Die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes steht zentral.

Schwachpunkte fand das Inspektorat im Bereich Unterrichtsmaterial für den islamischen Religionsunterricht. Es bietet den Lehrkräften, die sowohl an öffentlichen als auch an muslimischen Schulen islamische Religion unterrichten, wenig Unterstützung für ihren Unterricht. Durch das Fehlen von (guten) Lehrbüchern und Methoden ist es schwierig einen tatsächlichen Einblick in den Inhalt dieser Unterrichtseinheiten zu bekommen. Hier wurde dem Muslimischen Pädagogischen Zentrum advisiert, enger mit dem Institut für Lehrplanentwicklung und mit dem Christlichen Pädagogischen Studienzentrum zusammenzuarbeiten, um sich dort wissenschaftliche Expertenberatung zu holen. Verbesserungsvorschläge gab es weiters in Richtung Schulverwaltung und Qualitätskontrolle durch die ISBO.

6.2 Islamisches Gymnasium in Wien

Ergänzend sei an dieser Stelle erwähnt, dass es in Wien seit 1999 ein Islamisches Gymnasium gibt, das erste in dieser Art.

„Es ist eine Privatschule, mit einem privaten Schulerhalterverein (SOLMIT, Ergänzung SB), aber die Schule hat Öffentlichkeitsrecht. Man kann es so definieren: Es ist eine österreichische Schule, eine AHS, so wird es auch angepriesen, die den Islam respektiert und durchführt." (Direktor, Islamisches Gymnasium, Wien, Interview)

Ziel war es, zwei Dinge zu verbinden, wie der Direktor erläutert:

„Einerseits sollten die Schüler eine sogenannte islamische Ummah, also eine Art Glaubensgemeinde, erleben. Auf der zweiten Seite sollten sie eine Ausbildung bekommen, die österreichischen Mittelschulen gleichkommt. Es waren ein paar Gedanken dahinter, das Ausüben der Religion, also das Fasten, die Gebetszeiten, das Einhalten eines den Vorschriften entsprechenden Essens, also Halal. Es steht den Mädchen frei, ob sie das Kopftuch tragen oder nicht."

Unterrichtet werden die hauptsächlich türkischen SchülerInnen von österreichischen deutschsprachigen LehrerInnen, außer den ReligionslehrerInnen und Muttersprachlichen Türkisch-LehrerInnen.

„Es sind österreichische Lehrkräfte, ganz normal, ganz normale Bundeslehrkräfte. Die meisten können nicht Türkisch. Es ist ein gewisses Interesse da, ein Kollege besucht nun einen Türkisch-Kurs. Wir haben ein großes Wörterbuch, dann können sie einige wichtige Begriffe übersetzen, aber sonst ist es ganz normal. Die Schule ist sehr klein, wir haben 16 Lehrkräfte, und zum Teil unterrichten die Kollegen und Kolleginnen auch an anderen Gymnasien in der Umgebung, sie kommen nur für gewisse Stunden hierher." (Direktor, Islamisches Gymnasium, Wien, Interview)

Das SchülerInnenklientel ist zu 90 % türkischer Herkunft, die soziale Herkunft beschreibt der Direktor als

„eher die Arbeiterschicht, das heißt... die wohlhabendsten sind jene, die am Markt Gemüsestände haben, also kleine, so Kebab-Verkaufsstände und so weiter. Der Großteil der Eltern sind Fahrer, Hilfsarbeiter. Derzeit haben wir auch die Situation, dass 10 % arbeitslos sind, wenn nicht mehr." (Direktor, Islamisches Gymnasium, Wien, Interview)

Der Einzugsbereich ist sehr groß, aus allen Bezirken Wiens kommen die SchülerInnen, selbst aus Niederösterreich. Dies ist insofern bemerkenswert, als für die Schule Schulgeld zu bezahlen ist, 160,-- Euro im Monat.

„Das beinhaltet auch ein Mittagessen, es wird als Ganztagesschule geführt. Es gibt Nachmittagsbetreuung, zum Teil Beaufsichtigung der Hausaufgaben, mitunter Spiele, Zusatzunterricht, einige Freifächer." (Direktor, Islamisches Gymnasium Wien, Interview)

Der Zulauf zum Gymnasium von großteils sozial benachteiligten SchülerInnen und einem hohen Prozentsatz Mädchen (58 %) deutet darauf hin, dass die Einstiegsschwelle solcher SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen in eine höhere Schulbildung als die Hauptschule deutlich erniedrigt werden konnte. Die Bereitschaft, die finanzielle Belastung des Schulgeldes auf sich zu nehmen ist Indiz dafür, dass sich islamische Eltern eine Schulbildung in einem „religiös abgesicherten" Umfeld wünschen. Wie oben bereits angeführt, bedeutet es eine Sicherheit, wenn Grundfragen der Lebenseinstellung im Alltag nicht ständig hinterfragt und erkämpft werden müssen – etwa das Tragen eines Kopftuches, koscheres Essen, Geschlechtertrennung in diversen Bereichen, Einhalten der Gebetszeiten, der Umgang mit dem Ramadan oder islamischen Feiertagen etc.

Trotzdem wird die „Linie", wie es der Direktor nennt, vom österreichischen Staat vorgegeben,

„weil die Unterrichtenden werden ja vom Stadtschulrat entsandt, quasi von der Republik".

Etwa würden einige Eltern geschlechtlich getrennten Unterricht bevorzugen. Der Direktor weiter:

„Hierher kommen eigentlich (Kinder, Ergänzung SB) aus der sozial schwächeren Schicht und es gibt eine gewisse Ähnlichkeit: Je ärmer oder je ländlicher die Bevölkerung ist, umso stärker religiös ist sie. ... Und das spielt sich hier ab, unter diesem Aspekt kann man es sehen. ... Wir haben Öffentlichkeitsrecht, der Unterricht ist ganz normal nach österreichischen Lehrplänen, man muss sprachlich zurückstecken. Es gibt mitunter auch Diskussionen um die Werte. Es gibt Eltern, die fragen, ob man wirklich unterrichten muss, dass der Mensch vom Affen abstammt. Das wird möglicherweise in den höheren Klassen, wenn die Philosophie und das Wissenschaftliche stärker wird, zu Konflikten führen. Konflikt ist vielleicht ein bisschen übertrieben, aber zu gedanklichen Auseinandersetzungen im tiefgreifenderen Sinn."

Grundsätzlich will das Gymnasium als Integrationsschiene dienen, was aber derzeit laut Direktor sehr schwierig sei:

„Mir persönlich wäre es ein Anliegen (dass mehr nicht-muslimische SchülerInnen in der Schule wären, Ergänzung SB). Ich betrachte es schon integrativ. Es wäre mein Hauptanliegen, was wesentlich wichtiger wäre, wir bräuchten österreichische Kinder. ... Ich habe beobachtet, dass unsere Schüler wenig österreichische Freunde und Freundinnen haben. ... Der Umgang ist eigentlich immer nur im Park und auf der Straße. Es geschieht ganz ganz wenig... also es werden die Kinder auch eingeladen zu österreichischen Familien, aber umgekehrt ganz ganz wenig. Uns fehlt so sehr dieses wichtige Phänomen, dass sie gemeinsam etwas machen. Sie sollen im Privaten die Werte voneinander kennenlernen. Ich beobachte oft – das ist aber nicht das Ziel – eine gewisse Solidarisierung zwischen unseren Out-drops und diesen Kindern, weil da ist der Zugang leichter, da gibt es nicht diese vielen Sperren, das sind soziale Sperren."

„Wir haben hier eine gewisse Konzentration. Das haben wir nicht abschätzen können. ... Als ich diese Funktion übernommen habe, habe ich noch die Vorstellung gehabt, dass es eine Art Lycée Francais wird, oder ein Lycée Slawique, wo einfach die Moslems ihre Kinder unter dem Aspekt der Bewahrung des Glaubens und einer guten Ausbildung hergeben. Und es hat sich gezeigt, dass ein gewisses Misstrauen zwischen den Nationen, also Araber, Tunesier, Türken (besteht, Ergänzung SB). Es ist nicht immer ganz leicht. Es ist hier ... das einzige Sozialisierungsphänomen der Islam. Es gibt sonst keine theoretische Idee. Also ich kann mir kaum vorstellen, dass es so etwas wie Vereinte Arabische Staaten gäbe, dass also so eine Idee außerhalb von Religion bestehen kann. Die einzige Verbindung ist eigentlich der Islam." (Direktor, Islamisches Gymnasium, Wien, Interview)

Letztlich sieht der Direktor die Aufgabe seiner Schule im Bezug auf Interkulturalität folgendermaßen:

„Um auf das Interkulturelle zurückzukommen: Mir erscheint, es ist ein Heranführen der Kinder ... aus dieser türkischen Minderheit an österreichische Bedingungen. ... Es ist weniger ein Herausholen der Inhalte des Herkunftslandes als ein Heranführen an das Österreichische. ... Hier (an der Schule, Ergänzung SB) ist es noch in einem Zustand, dass sie von vornherein sehr wenig Wissen über die europäische Tradition. Die Leute, die hier herkommen, sind aus einer ganz anderen Kulturtradition, von der sie auch sehr wenig wissen. ... Es fehlt ihnen eben dieser Kulturkontext, der von den Großeltern, von der Schulbildung, von den alten Büchern, von allen Seiten auf uns hereingestopft wird. Das fehlt diesen Leuten von vornherein. Sie müssen es eigentlich auswendig lernen, sie würden nie eine evangelische von einer katholischen Kirche unterscheiden können."

Die Existenz eines islamischen Gymnasiums in Wien zeigt, dass von einer Öffnung zum interkulturellen Dialog in der Wiener Schulpolitik ausgegangen werden kann. Eine erfolgreiche Umsetzung unter den vorgegebenen Bedingungen wird ohne weitere schulpolitische Maßnahmen in diese Richtung nicht möglich sein. Trotzdem bietet dieses Gymnasium für eine beträchtliche Anzahl SchülerInnen mit „ungünstigen Voraussetzungen“ für eine AHS-Schullaufbahn an einer herkömmlichen österreichischen Schule (wie etwa eine andere Erstsprache als Deutsch, sozial benachteiligte Verhältnisse, geringe Deutschkenntnisse der Eltern etc.) die Möglichkeit, diesen Schritt trotzdem zu wagen, weil sie die Mehrheit an dieser Schule stellen. Insofern trägt das islamische Gymnasium in Wien dazu bei, die Tradition von erfolglosen Schullaufbahnen benachteiligter Kinder zu durchbrechen.

Während sich die letzten Kapitel mit dem Thema Schulsystem, Bildungsinstitutionen und der Kritik daran auseinandergesetzt haben, liegt im nächsten Teil der Schwerpunkt auf den sozial- und kulturanthropologischen Annäherungen an das Thema Jugend und Jugendkultur und Interkulturalität in der Jugendforschung, sozusagen als Einführung in den Teil der Arbeit, in dem die empirischen Ergebnisse im Umgang mit Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen, dargestellt werden.

7 Jugendkultur

Im Kapitel „Jugendkultur“ gebe ich eingangs einen Überblick über die sozial- und kulturanthropologischen Auseinandersetzungen mit der Forschung über Jugendliche und gehe danach auf interkulturelle Fragestellungen im Besonderen ein. Zentral steht die Rolle von Jugendlichen innerhalb der Gesellschaft, die lange als „unvollständige Erwachsene“ betrachtet wurden, während der Trend in der heutigen Jugendsozialisationsforschung ihren Aktionsraum betont und sie als „cultural agents“ beschreibt, die maßgeblich an der Formation ihrer (kulturellen) Umwelt beteiligt sind. Insbesondere Jugendliche mit Migrationserfahrung nehmen in kulturell pluralen Gesellschaften eine Stellung ein, die ein hohes Potential an Kreativität im Umgang mit kulturellen Differenzen und in der Auseinandersetzung mit kulturell-ethnischen Fragestellungen beinhaltet. Sie könnten auch als Schlüsselfiguren in der Entwicklung von (inter)kulturellen Kompetenzen bezeichnet werden. Dies bietet den Auftakt für die empirische Analyse vom Themenbereich „ethnische Zuschreibungen“ im Forschungsfeld Klassenzimmer.

7.1 „Study of children’s culture“ und Sozialisationstheorien in der Kultur- und Sozialanthropologie

In psychologischen Ansätzen der „study of children’s culture“ werden biologische Fakten mit sozialen Aspekten von Kindheit innerhalb eines Rahmens von Entwicklungsstufen in Verbindung gebracht, wobei von Vernunft im Sinne von Denkvermögen ausgegangen wird. Demnach befinden sich Kinder in einer Entwicklung hin zu rational denkenden, vollwertigen Erwachsenen. Um dieses Erwachsenen-Stadium zu erreichen, müssen sie biologisch festgelegte Stadien durchleben. Die Stadien wiederum sind von bestimmten Aktivitäten wie etwa Sprachaneignung oder Spielverhalten gekennzeichnet (vgl. Jean Piaget 1950). Wenn auch Piagets Theorie um Ansätze sozialer Kognition erweitert wurden, es blieb die Grundannahme, dass Kinder „culturally incomplete“ seien und entwicklungsmäßig gewisse Stadien zu durchlaufen haben, um vollständige Mitglieder in einer Gesellschaft werden zu können. Erst seit Mitte der 1980er Jahre gibt es Forschungen, die mehr auf die Auswertung der Per-

spektiven von Kindern, deren sozialen Kontext und symbolisches Wertesystem fokussieren (vgl. Light 1986; Caputo 1996: 23ff;).

In den 1950er Jahren ging man struktural-funktionalistisch von dem Paradigma aus, dass Kinder über die Aneignung von sozialen Rollen lernen in der Gesellschaft zu partizipieren. Diesen Aneignungsprozess nennt man Sozialisation, welche wiederum behavioristisch oder konstruktivistisch interpretierbar ist (Caputo 1996: 24ff.).

Die Internalisierung von Kenntnissen von Erwachsenen durch Kinder wird in der behavioristischen Herangehensweise als Sozialisation definiert. Ein Kind wird demnach durch Rollenmodelle geformt und quasi modelliert. Dem Kind wird dabei in erster Linie eine passive Rolle zugeschrieben.

In der konstruktivistischen Sicht gewinnt die aktive Rolle des Kindes im Sozialisationsprozess an Bedeutung. Ein Kind erwirbt einerseits und konstruiert andererseits Wissen durch seine eigene Interpretation seiner Umgebung. Bei dieser Theorie kommt ebenso wie bei Piaget ein Denken in Entwicklungs-Stadien zum Tragen, wobei dieser Entwicklungsprozess linear gedacht wird. Erst Vygotsky (1978) entwickelte ein neues Theorienmodell, das von der Linearität in der kindlichen Entwicklung wegweist. Er arbeitete die dialektischen Beziehungsnetze heraus und verwies auf die kindliche Aneignung von Kultur durch die Interaktion mit seinen Mitmenschen. Wobei auch in diesem Ansatz noch immer von einer gewissen Entwicklung mit einem bestimmten Ziel – nämlich, eine vollständig entwickelte erwachsene Person zu werden – ausgeht. Trotzdem wird Sozialisation beim konstruktivistischen Ansatz mehr als komplexer Prozess betrachtet als beim behavioristischen.

Bei den Forschungsergebnissen von Cicourel (1974) wird der Kontext als wesentlichen Faktor beschrieben. Nach Cicourel bewegen sich Kinder aktiv durch Stadien, in denen sie die soziale Umwelt auf ihre kindliche Weise interpretieren und übernehmen. So wird hier erstmals auf die Interpretationsmöglichkeiten von Kindern fokussiert und wie sie als soziale Akteure agieren, darüber hinaus plädiert er dafür, dass Erwachsenen-Wissen und Interaktionskompetenz Kindern nicht auferlegt werden sollten. Es sind die täglichen sozialen Interaktionen, die bei Cicourels Forschung im Mittelpunkt stehen, in erster Linie mit den „peers“, aber auch mit Erwachsenen.

Sozial- und kulturanthropologische Forschungen zum Thema Jugend und Kindheit wie von Mead (1928), Benedict (1935) oder Fortes (1938) bewegen sich ebenso auf der einschlägigen Linie, indem auch sie ihre Interpretation von Sozialisation darauf beschränken, dass kulturelle Merkmale von „oben nach unten", also von den Erwachsenen zu den Kindern, weitergegeben werden. Darüberhinaus beschreibt Dracklé (1996: 15) diese Art der Forschung, die vor allem zwischen „wir - sie" dichotomisierte, als

„hemmungslose Idealisierung von fremder Kultur unter Rückbezug auf Herkunftskultur".

Der eigene kulturell bedingte Erwachsenen-Blick wurde zu wenig reflektiert. Erst Hardman hat in ihrer Forschung die Annahme entwickelt, dass die kindliche Lebenswelt nicht prä-rational und/oder prä-erwachsen sein muss, sondern legte mehr Nachdruck auf die Gegenwärtigkeit in der Kindheit und die Relevanz

„to study children in their own right, and not just as receptacles of adult teaching" (Hardman 1973: 87, zitiert in Dracklé 1996: 17).

Fortes (1938) forschte über Sozialisation in Taleland, Ghana, und stellte über die Kinder fest, dass sie

„actively and responsibly part of the social structure, of the economic system, the ritual and ideological system" sind. „The child is from the beginning oriented towards the same reality as its parents and has the same physical and social material upon which to direct its cognitive and instinctual endowment" (Fortes 1938: 18-19, zitiert in Toren 2000: 512).

In den 1990er Jahren zeigen James and Prout (1990) neue Fragestellungen um ‚agency' und Struktur im Bezug auf Kindheit und Adoleszenz in der Sozial- und Kulturanthropologie auf. Sie führen ein neues Paradigma ein, indem sie mittels Diskurstheorie zeigen wie sich „Kindheit" auf einer diskursiven Ebene formiert und sich unterschiedliche Formen von Kindheit konstituieren. Ausgehend von Kindern und Jugendlichen als AkteurInnen und sinnbildende Personen, bearbeiten sie Fragestellungen wie soziale Konstruktion, Subjektivität und Authentizität. Daraus entwickeln sich neue paradigmatische Schwerpunkte:

„First, is the importance of viewing childhood as a social construction: ‚the institution of childhood provides an interpretive frame for understanding the

early years of human life'; second, that childhood as a variable of social analysis can never be entirely separated from other variables including gender, ethnicity and class; and third, that childhood and children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right: ‚children must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live'" (James and Prout 1990:22, zitiert in Caputo 1996: 28).

Es zeigt sich, dass Kontext und agency (Handlungsraum) die relevanten Forschungsfragen im Bezug auf Kinder und Jugendliche sind. Auch in der vorliegenden Forschung über SchülerInnen spielt der Kontext eine entscheidende Rolle, denn im schulischen Umfeld sind die Aktionsräume bis zu einem gewissen Grad vorgegeben. Relevant werden hier die Interpretationsweisen und Adaptionsweisen der Jugendlichen innerhalb dieses Umfeldes. Dabei ist unbedingt davon auszugehen, dass

„children are actively involved in the production of their own social world" und „actively involved in the creation of culture" (Caputo 1996: 29).

Dabei sind die Einschränkungen und Restriktionen von außen, die sozusagen in der „Natur der Sache" liegen – wie etwa die ökonomische und soziale Abhängigkeit von der Familie – zu berücksichtigen (Amit-Talai 1996: 231).

Wie Caputo elaboriert, zeigt der Blick auf die präsente – im Gegensatz zu einer zukunftsgerichteten („was willst du einmal werden?") – Situation von Jugendlichen und Kindern, dass diese aktiv und kreativ in Kulturentwicklungsprozesse involviert sind, sie stellen sich als „cultural agents" dar wie andere Mitglieder der Gesellschaft, und in vielen Fällen noch mehr. Besonders in jenen Bereichen, wo sie ein gewisses Verbindungsglied zwischen zwei kulturellen gesellschaftlichen Bereichen bilden – etwa zwischen mehrheitsgesellschaftlich dominierter Schule und herkunftsgesellschaftlich geprägter Familie.

„People have to constitute the ideas and practices of which they appear to be the product. This new perspective means that ‚socialization' is beginning to give way to a more complex understanding of persons as historical agents, actively engaged in constituting their relations with others and, in so doing subtly transforming the concepts that denote these relations" (Toren 2000: 514).

Bei der methodischen Herangehensweise stellt sich nicht nur die zentrale Frage *„where is the child's perspective"* (Caputo 1996: 32f.). Hier ist die

Forschung Torens beispielgebend, die zeigt, wie Kognition als mikrohistorischer Prozess verstanden werden kann, der unweigerlich die Veränderung von Konzepten und Praktiken während ihrer gleichzeitigen Konstituierung aufzeigt. Sie analysierte diese Prozesse bei Kindern auf Fidji anhand von alltäglichen Ritualen, aus denen die Kinder über einen längeren Zeitraum ihre kognitiven Erfahrungen über die Konzepte der Erwachsenen sammeln. Und zwar Konzepte, die die Erwachsenen-Position festigen und gesellschaftliche (Macht)Konstellationen bestärken (Toren 2000: 514).

Die Problematik der Machtverhältnisse und der strukturellen Zwänge im Bezug auf Autonomie und Wahlmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen sind bei der Jugendforschung zentrales Thema und müssen in alle Erwägungen rund um kulturelle Prozesse vermehrt Berücksichtigung finden. Hannerz spricht hier von „role-discriminatory attributes“ (Hannerz 1980, zitiert in Amit-Talai 1996: 228). Weiters argumentiert er jedoch, dass strukturell bedingte Einflüsse auf „cultural agency” und kulturelle Prozesse wiederum selbst durch Vorstellungen, Symbole und Bedeutungen geformt und konstruiert werden (Hannerz 1992: 14, zitiert in Amit-Talai 1996: 229).

Mehr als andere InformantInnen stehen Kinder und Jugendliche meist in einem gewissen machtbesetzten Abhängigkeitsverhältnis zu Erwachsenen, z.B. zu ihren Eltern:

„Wenn ich eine schlechte Schulnote bekomme, muss ich daheim bleiben, darf ich nicht fortgehen, hab’ ich Hausarrest. Das ist streng.“ (Tanja, HS, Wien, Interview)

„Ich zeige meinem Vater die Noten überhaupt nicht. Ich zeige sie nur meiner Mutter, weil wenn ich ihm das zeigen würde – booh! Da würde ich viele Watschen kriegen, mit meinen Fünfern!“ (Aysel, HS, Wien, Interview)

„Wenn ich mit schlechten Noten nach Hause komme, schreien sie mich an. Mein Vati nicht, weil der ist ja fast nie zu Hause, eher meine Mutter.“ (Bianca, HS, Wien, Interview)

Vor allem im schulischen Bereich werden solche Abhängigkeiten oft als sehr unterdrückend erfahren und geben den SchülerInnen ein Gefühl von ständiger Unterlegenheit, wie folgende Passage aus meinem Klassenprotokoll an einer Hauptschule in Wien wiedergibt:

Die Mathematiklehrerin ist sehr resch und laut, sie spart nicht mit zynisch-diskriminierenden Bemerkungen im Unterricht, wie „Du bist so blöd! Und du willst auf eine weiterführende Schule gehen?! Ihr werdet das nie kapieren, in dieser Klasse ist Hopfen und Malz verloren!“

Aus einem Gespräch zwischen zwei Schülern an einer Wiener Hauptschule:

„Die Lehrer können alles mit dir machen, die können dir einfach einen Fünfer geben, wenn sie dich nicht mögen!“ (Michael, HS, Wien, Interview)

„Die Lehrer sitzen immer am längeren Ast. Da kannst du nichts machen.“ (Maxi, HS, Wien, Interview)

Die für Jugendliche nur schwer überwindbaren Hierarchien und Machtverhältnisse sind ein Indiz dafür, dass sie – wie unten näher beschrieben – als nicht vollwertige und vollständige Mitglieder der Gesellschaft eingestuft werden.

Jugendliche werden auch in der sozialanthropologischen Forschung oft nicht als vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft erachtet und in der Gesellschaft auch nicht als solche wahrgenommen. Wulff kritisiert, dass Jugendliche und Kinder in der sozialanthropologischen Forschung als

„incomplete adults, not real, full persons who have understood what life is actually about“ betrachtet werden. (Wulff 1995: 11)

Jugendliche aus Migrationsverhältnissen sind in diesem Sinne doppelt marginalisiert. Einerseits aufgrund ihres gesellschaftlichen Status als Jugendliche und andererseits aufgrund ihres Status als „AusländerInnen“ (vgl. Dracklé 1996).

Aber gerade in der Diskussion um Globalisierung und transnationale Beziehungen stellen Jugendliche und Jugendkulturen einen interessanten Ansatzpunkt: Die Ideen von Jugendlichen, ihre Verhaltensweisen sind dynamischer und schnelllebiger als die der Erwachsenen, sie bewegen sich in mehreren kulturellen Lebenswelten quasi gleichzeitig und formen so ihre eigenen, neuen Interpretationen, Aktionen, Handlungsräume (Wulff 1995: 10). Sie treten in diesem Sinne vielleicht intensiver als „cultural agents“ auf als andere Mitglieder einer Gesellschaft. Jugendkulturen sind prägend für eine Gesellschaft. Jedoch werden Jugendkulturen per se als Subkulturen – und dann als problembehaftete

Subkulturen dargestellt und wahrgenommen. Die Auseinandersetzung mit Jugend findet oft nur in Zusammenhang mit Problembereichen statt (Dracklé 1996: 14ff.).

Eine Ausnahme in der Reihe von Jugendstudien stellt die deutsche Shell-Studie „Jugend 2000" dar. Sie befasst sich mit den alltäglichen Lebenswelten von Jugendlichen in Deutschland, wobei jedoch hier „deutsche" Jugendliche als Norm betrachtet werden und Migrantenjugendliche als die „anderen" dargestellt werden.

„Unsere Studie bezieht zum ersten Mal Jugendliche ausländischer Herkunft ein, die in Deutschland wohnen und leben. Das ermöglichte es nicht nur, über die verschiedenen Untergruppen deutscher Jugendlicher hinaus auch solche Gruppen zu porträtieren, die eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit haben" (Münchmeier in Shell Jugendstudie 2000: 305).

Ebenso wird im allgemeinen Text und in allgemeinen Annahmen meist nur auf männliche Jugendliche rekrutiert, ohne dies explizit gender-spezifisch zu analysieren und darzulegen. Die weibliche Seite wird demgegenüber wohl dargestellt. Mädchen und junge Frauen sind in der Jugendforschung allgemein, aber auch im Speziellen in der kultur-anthropologischen Jugendforschung stark unterrepräsentiert (Moser 2000: 48). Positiv ist bei der Shell-Studie Jugend 2000 hervorzuheben, dass hier Jugendliche als aktiv Handelnde und als ProtagonistInnen ihres Lebens dargestellt werden, was nur in seltenen Fällen bei Jugendstudien der Fall ist. „Jugendliche Devianz" ist öfter Untersuchungsgegenstand als das Phänomen Jugend an sich, das laut Dracklé Jugend als „normales" Phänomen betrachtet werden sollte, als Altersstufe (Dracklé 1996: 18). Im Forschungsbereich werden Jugendliche als unreif und unmündig betrachtet, als unzuverlässige InformantInnen (Dracklé 1996: 24ff.).

Nach Hannerz stehen jedoch Subkulturen im Zentrum der Forschung innerhalb einer „Weltkultur":

„It is important to realize, that they are everywhere" (Hannerz 1992: 80).

Subkulturen gehören zu einer bestimmten sozialen Beziehung oder zu einem bestimmten Set von Beziehungen. Sie umfassen nur Aspekte von Bedeutungsflüssen innerhalb eines Beziehungssegmentes der Sozial-struktur, die sich vom Bedeutungsfluss anderswo in der gleichen Gesellschaft unterscheiden. Ein Individuum kann mit mehreren Sub-kulturen verbunden sein – was sich bei Jugendkulturen besonders

deutlich herauskristallisiert: So ist etwa ein Mädchen kurdisch-türkischer Herkunft in Österreich gleichzeitig ihrer kurdischen Community verbunden wie ihren österreichischen Mitschülerinnen oder einer türkischen Sprachgruppe. Hannerz konstatiert, dass eine Subkultur umso stärker werde, je mehr Rollen sie einschließen könne. Eine Subkultur ist kein abgeschlossenes, kulturell homogenes Teilchen innerhalb eines großen Ganzen. Die embeddedness einer Subkultur ist relevant. Die Vielfalt innerhalb einer komplexen Gesellschaft entstehe durch Bildung von Bedeutungsclustern auf Ebenen unterschiedlicher Allgemeinheit – die als Sub-Subkulturen ineinander nisten können. Beispielsweise splittern sich demnach die kurdische Community der oben genannten Schülerin in eine Mädchen-Tanzgruppe und eine politisch aktive Gruppe. Jede Aufsplitterung hat weitere Differenzierungen der Perspektiven derjenigen, die am kulturellen Prozess teilhaben, zur Folge (vgl. Hannerz 1992).

Dass Jugendkulturen als problembehaftet dargestellt werden, liegt u.a. darin begründet, dass bereits in den Monographien über jugendliches Leben in Großstädten der 1930er Jahre der Chicago School (etwa Robert E. Park 1933) den Fokus auf Kriminalität und Gangs lag. Damals wurden diese Phänomene als Verfallserscheinung, als soziales und psychisches Problem der Gesellschaft interpretiert (Dracklé 1996: 30). Die Jugendstudien der 1970er Jahre (CCCS – British Centre for Contemporary Studies) revidierten zwar das Bild von Jugendlichen als unvollständige, passive Mitglieder der Gesellschaft, interpretierten es jedoch dahingehend, dass die Aktivitäten von Jugendlichen als Widerstand und als Antwort auf die unterdrückenden äußeren Umstände zu sehen seien. Für die Birmingham School waren Jugendkulturen ein neues gesellschaftliches Phänomen, das aus eben diesem Widerstandspotential der britischen Jugendlichen erwuchs. Es steht in engem Zusammenhang mit ökonomischen Gegebenheiten wie das Entstehen von Massenproduktion, die zu billigen Preisen für viele – und vor allem für Jugendliche, die in der Regel über kein eigenes Einkommen und somit weniger Geld verfügen – zugänglich wurden (Caputo 1996: 21). Trotzdem wurde in diesen Ansätzen erstmals ein gewisses Handlungspotential von Jugendlichen berücksichtigt. Das Aufkommen einer Freizeit-Industrie aufgrund ökonomischen Wohlstandes und zeitreduzierter Erwerbsarbeit im wirtschaftlichen Aufschwung der 1950er und 1960er Jahre zeigt ebenso Auswirkungen auf die Möglichkeiten des Herausbildens von Jugend-

kulturen (vgl. Amit-Talai 1996: 226). In den Cultural Studies der 1970er Jahre wurden in erster Linie die Zusammenhänge zwischen Lebensentwürfen, Mode und Stil von Jugendlichen beforscht (etwa Dick Hebdige, vgl. Dracklé 1996: 33 und Moser 2000: 27). Hebdige verstand Stil als eine Form der Verweigerung. Er baut auf Claude Lévi-Strauss' Begriff der Bricolage auf,

„der Neuordnung und Rekontextualisierung von Objekten, um neue Bedeutungen zu kommunizieren, und zwar innerhalb eines Gesamtsystems von Bedeutungen" (zitiert nach Moser 2000: 27).

In den letzten 20 Jahren hat die Individualisierungstheorie die Jugendforschung im deutschsprachigen Raum entscheidend geprägt. Individualisierung bezieht sich dabei auf einen gesellschaftlichen Tatbestand, der mit Modernisierung in Verbindung gebracht wird. Sie ist ein zentrales Merkmal der Sozialstruktur moderner Gesellschaften wie u.a. Ulrich Beck analysierte (Moser 2000: 34).

„Sie bietet mögliche Antworten auf die nahezu unübersichtlich gewordenen Formen von Jugendkulturen, die ... auf den ersten Blick keinen milieuspezifischen oder klassenspezifischen Zusammenhang erkennen ließen" (Moser 2000: 34).

Jugendkulturen finden in den unterschiedlichsten settings statt, etablieren sich in unterschiedlichen Umfeldern. Sie wird überall produziert: zu Hause, in der Schule, am Arbeitsplatz, beim Spiel, auf der Straße, in Freundesgruppen, mit LehrerInnen, mit den Eltern, mit den Geschwistern. Sie sind ebenso geprägt von Elementen, die Jugendliche von zu Hause mitbringen wie von transnationalen Einflüssen, sie haben Zusammenhang mit Klasse, Gender, Ethnizität und Lokalität, mit allen kulturellen Unterschieden und Formen, die diese Vielfalt und Multiplizität an äußeren Gegebenheiten und Umständen mit sich bringen (Amit-Talai 1996: 231 und Moser 2000: 35). Jugendkulturelle Praktiken verdeutlichen in besonderem Maße eine „kreolische Kultur", wie sie Hannerz (1996) beschrieben hat. Kreolische Kultur zeichnet sich durch eine Kombination von Vielfalt, von Verbindungen untereinander und von Innovationen im Kontext von globalen Zentrum-Peripherie-Beziehungen aus (Hannerz 1996: 67 zitiert in Moser 2000: 48).

7.2 Jugendliche aus Migrationsverhältnissen in der Forschung

Die „einfache“ kulturelle Reproduktion, eine sozusagen stabile transgenerationale Wissensweitergabe, wie sie innerhalb einer Familie etwa angenommen wurde, geht aufgrund von zunehmend weitreichenderen globalen Einflüssen nicht länger so vonstatten, konstatiert Appadurai (1991: 43). Durch die Mobilität innerhalb von Familien und Gruppen werden (Familien)Beziehungen instabiler, neue, andere Lebensformen werden eingebracht und verhandelt, Verpflichtungen werden neu interpretiert und Mythen und Fantasien über die neuen Formierungen werden in das vorhandene Wissens- und Erfahrungsrepertoire eingebettet. Generationen trennen sich einfacher, Vorstellungen über Eigentum, Anstandsformen und kollektive Verpflichtungen schwinden unter dem Siegel der Distanz und der Zeit dahin. All dies ist nicht neu in der Migrationsforschung. Das Neue daran ist, dass sich in einer globalisierten Welt sowohl der Punkt der Abreise als auch der Punkt der Ankunft in kulturellem Fluss befinden, was die Suche nach einem stabilen Referenzpunkt in kritischen Entscheidungssituationen sehr erschwert. In diesem Licht erhalten die neue Erfindung und Bewertung von Tradition, Ethnizität, Verwandtschaft und andere Identitätsmerkmale einen neuen Stellenwert. Sie sollen einen stabilen Sicherheitsfaktor in einer sich ständig verändernden Gesellschaft bieten (Appadurai 1991: 44). Die Aufgaben kultureller Reproduktion werden Bestandteil von Politik, selbst in kleinsten Einheiten, wie Familien. Selbstverständlichkeiten werden hinterfragt und müssen diskutiert und legitimiert werden. In weiträumigeren Settings werden Auseinandersetzungen mit Identitätsfragen zu Konfliktbereichen. Deterritorialisierte Communities und „displaced“ Bevölkerungsgruppen spielen ihre Wünsche und Fantasien der neuen „ethnoscapes“ aus während sie weiterhin ihren kleinen kulturellen Familienkosmos reproduzieren müssen (Appadurai 1991: 45). Diese kulturelle Reproduktion wird zum täglichen Kampf in einer sich in Bewegung befindlichen Kultur, die zunehmend zum politischen Gegenstand wird.

Neue BürgerInnen werden oft als Ausweitung der lokalen Peripherie gesehen. Sie sind bereits kreolisiert, wenn sie ankommen und durch ihre Migration und ihre Adaption an die neuen Umstände, die Umgebung, den Markt, den Staat und das Alltagsleben wird ihre kulturelle Lebenswelt weiter kreolisiert (Hannerz 1996: 77). Dasselbe passiert mit der ein-

heimischen, bereits hier lebenden, Bevölkerung. Durch die Beziehungen zu und mit ihren neuen MitbürgerInnen findet ein mehr oder weniger intensiver kultureller Austausch statt, auf allen Ebenen.

„We need to understand that the multiple, the complex, the ambiguous, the diverse are also socially organized" (Hannerz 1996: 78).

Die Situation und die Lebenswelten, die „Jugendkulturen" von Migranten-Jugendlichen werden in noch stärkerem Maße problematisiert als die ihrer „einheimischen" KollegInnen (Back 1993). Während bei Studien über jugendliche Mehrheitsangehörige differenzierte Analysen in z.B. sozial-gesellschaftlichen Problembereichen wie Rassismus durchgeführt werden, werden Jugendkulturen von Migranten-Minderheiten per se undifferenziert als problematisch einschlägig analysiert.

„Racist youth manifest a social problem but white young people are characterized as having fewer ‚problems' than their ‚ethnic' peers" (Back 1993: 221).

Ihnen wird gesellschaftlich und populärwissenschaftlich ein Platz „zwischen den Kulturen" zugeteilt. Wie Tennekes interpretiert, wird damit eine Art „kulturelles Vakuum" suggeriert, ein Leben zwischen zwei Kulturen, nirgends gehört man dazu, überall ist man nur halb integriert – sowohl in der Herkunftskultur als auch in der Kultur des Migrationslandes (Tennekes 1989: 14). Bei einer Umkehrung der Sichtweise steht Jugendlichen mit Migrationserfahrung jedoch ein erweiterter Pool an Identitätsformen, kulturellen Lebenswelten, Werte- und Normensystemen zur Verfügung. Diese Tatsache mag nicht unbedingt eine Erleichterung für Jugendliche bedeuten, sondern erfordert eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem weiten Feld an kulturell-ethnisch geprägten Identitäts-Angeboten.

„The starting point ... is that social identity and ethnicity are constantly being re-created" (Back 1993: 219).

Tennekes setzt hier vor allem auf die „zweite Generation" und jene, die nachfolgen, also Kinder und Jugendliche aus Migrationsverhältnissen, die sich bereits von klein auf in mehreren kulturellen Settings bewegen und daran teilhaben. Sie sind die „KulturträgerInnen" der Zukunft (Tennekes 1989: 20). In einer Studie zu türkischen Jugendlichen in den Niederlanden analysierte Tennekes (1989: 18ff.) drei Gründe, die ausschlaggebend sind für das Phänomen, dass MigrantInnen (hier:

TürkInnen) an ihrer Herkunftskultur (rigide) festhalten: Der Rückkehr-Gedanke von MigrantInnen ist Grund für Nicht-Integration, denn sich Integrieren, von der Mehrheitskultur etwas Annehmen, sich intensiv damit Auseinandersetzen bedeutet eine Bedrohung für diesen Rückkehr-Gedanken. MigrantInnen werden in eine Minderheitenposition in der Mehrheitsgesellschaft, die als dominante Kultur erfahren wird, gedrängt. Demnach wird sie auch als die Kultur von jenen Menschen wahrgenommen, die MigrantInnen marginalisieren, sie nicht ernst nehmen und ihre Werte nicht zu schätzen wissen. Eine Akzeptanz der Mehrheitskultur würde somit mit Akzeptanz von dem hierarchischen Machtverhältnis der Unterdrückung, mit Akzeptanz von Ungleichheit einhergehen.

Die Mehrheitskultur stereotypisiert die Minderheit – es ist schwierig, sich diesen Stereotypen zu entziehen. Der Blick von außen beeinflusst die Lebensweise der MigrantInnen. Etwa werden türkische Mädchen in den Niederlanden restriktiver erzogen als in der Türkei, weil der Blick von außen als noch kontrollierender erfahren wird. Die Kontrolle durch die Migranten-Community ist groß, weiters gilt es, sich im Aufnahmeland einen guten Status zu verschaffen.

Die Unterschiede zwischen „traditionell“ und „modern“, die in jeder Kultur zu finden sind, werden in einer interkulturellen Situation oft national festgeschrieben – es geht nicht mehr um die Frage „traditionell türkisch - modern türkisch“, sondern es wird „traditionell“ dem Türkischen zugeschrieben, während „modern“ mit dem Niederländischen gleichgesetzt wird. Nuancierungen, Heterogenität und Differenzen innerhalb einer nationalen Kultur werden nicht mehr wahrgenommen (Tennekes 1989: 19). Oft wird Druck ausgeübt, dass sich MigrantInnen zwischen zwei Kulturen entscheiden müssen, ein Zuwenden zu der einen impliziert dann ein Abwenden von der anderen. Es wird künftig mehr darum gehen, sich mit neuen Formen von kultureller Heterogenität auseinanderzusetzen, die sich aus Elementen der Herkunftskultur, der Aufnahmekultur und im Allgemeinen der Erfahrung mit Migrationsverhältnissen (und der damit einhergehenden Marginalisierung) konstruiert (Tennekes 1989: 20).

Diese Auseinandersetzung mit kulturellen Lebenswelten, die sich in manchen Fällen recht unterschiedlich gestalten können, macht die Jugendlichen zu jenen „cultural agents“, die für die sozialanthropologische Forschung von großem Interesse sind.

Es sind die Aktivitäten, in denen sich Kultur äußert. Kultur kommt in den Interaktionen, in den Erwartungen, die Personen an jene Interaktionen haben, und in den Werte-Standards, mit denen in bestimmten Situation agiert wird, zum Ausdruck (vgl. Goodenough 1994). Hier passiert die kulturelle Neu-Interpretation, die kulturelle Veränderung, hier äußert sich eine Dynamik, die jede Annahme, dass Kultur etwas Unbewegliches, Starres sei, ad absurdum führt. Aber hier äußern sich auch die Bedenken von den „TrägerInnen" einer kulturellen Lebensform, die erkennen, dass die Reproduktion ihrer Lebenswelten in eine für sie oft unkontrollierbare Richtung verläuft. Kulturelle Traditionen von MigrantInnen unterliegen stärkeren Veränderungen als die der Mehrheit(en) (Tennekes 1989: 28), da eine ständige Auseinandersetzung zwischen Minderheits- und Mehrheitskultur stattfindet. Solche Auseinandersetzungen sind für Angehörige der migrant-minorities oft von einem gewissen Rechtfertigungsdruck und Legitimationszwang begleitet. Das ständige Abwägen von Vor- und Nachteilen der einen oder anderen Kultur, sich entscheiden müssen für das Eine oder das Andere, dabei in jedem Fall Diskussionen darüber führen und argumentieren zu müssen, übt einen enormen Druck aus. Vor allem verliert jegliches kulturelle Arrangement seine Selbst-Verständlichkeit.

Dadurch gewinnt der Zusammenhalt innerhalb der Familie oder der eigenen ethnischen Gruppe an Wert. Er bietet Halt in einer fremden, manchmal eher feindlich gesinnten, Umwelt. Es kann zu einem Festhalten an traditionellen Werten kommen. Dies ist jedoch weniger auf die ethnisch-kulturellen Hintergründe zurückzuführen als auf die spezifische Situation in der Migration (vgl. Viehböck und Bratic 1994: 85ff.).

„What makes cultural agency problematic is the dual realization that different situations, people and actions demand divergent cultural strategies but also that the divergence must be constantly worked through. While an activity involves its own cultural modus operandi, no one activity exhausts the range of cultural frames or possibilities which a person handles. Each protocol is thus employed in the awareness that there are other possibilities for operation. Cultural consciousness, I am arguing, involves a pragmatic manipulation of multiplicity which imparts a constant edge of private scepticism to social action" (Amit-Talai 1996: 228).

Der Umgang mit vielfältigen kulturellen Angeboten erfordert eine Kreativität, die von allen Seiten verstärkt eingefordert werden sollte –

sowohl von Seiten der einheimischen als auch von Seiten der zugewanderten Bevölkerung. Keineswegs darf die Diskussion um die Auseinandersetzung mit kulturellen Angeboten auf „in- und ausländisch" begrenzt bleiben. Gesellschaften und Staaten sind immer kulturell plural, es gibt immer ein breites Angebot aus dem zu wählen ist. In der Forschung ist relevant, zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden: den kulturellen Kompetenzen, die in die Formen kollektiver kultureller Produktion und Reproduktion einfließen und der Entwicklung von individuellem kulturellen Bewusstsein durch den Umgang mit multiplen kulturellen oder kulturell heterogenen Rahmenbedingungen (Amit-Talai 1996: 228).

Es gibt in jede Richtung und in jeder Hinsicht die kreative und verändernde Auseinandersetzung mit diesen Lebensentwürfen. Trotzdem ist im Bezug auf Migranten-Kulturen und die der „Alt-Eingesessenen" eine Hierarchie zu konstatieren – wie etwa aus der Assimilationspolitik in Österreich ersichtlich ist. Anpassung wird nur von einer Seite gefordert, die Auseinandersetzung findet eingleisig statt, mehr oder weniger unter Zwang. Eine Abgrenzung von MigrantInnen von der Mehrheitsgesellschaft ist nicht erwünscht, darüber hinaus wäre sie auch nicht sinnvoll, weil sie letztlich den MigrantInnen zum Nachteil gereicht und sie noch stärker von den Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen bleiben.

Jugendliche benötigen Raum für *„negotiating a youth culture of their own"* (Wulff 1995: 10). Dies kann einerseits in den sogenannten „Jugendkulturen" stattfinden, andererseits in jenem Bereich, wo Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen: in der Schule. Durch die Schule haben Jugendliche aus Migrationsverhältnissen Zugang zu einer Institution der Mehrheitskultur, wie er erwachsenen MigrantInnen, die erst im Erwachsenen-Alter migriert sind, oft verwehrt bleibt. Interkulturelle Begegnungen, manchmal auch Kontakte, sind in europäischen Schulen zur Norm geworden, vor allem in urbanen Gebieten, wo in der Regel ein höherer Anteil an MigrantInnen lebt als in ruralen Gebieten (vgl. für Österreich Waldrauch 2001; für die Niederlande Hoskens 1998).

Viele SozialisationstheoretikerInnen, die sich mit Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen auseinandergesetzt haben, stellen deren Identität und Persönlichkeitsentwicklung als defizitär bzw. krisenerschüttert dar.

„Diese Haltung ‚durchzieht' die pädagogische Literatur der ‚Ausländer-pädagogik'" (Gröpel 1999: 147).

Dem stellt Gröpel selbst gegenüber, dass

„das abstrakte Ziel der ‚Wahrung kultureller Identität' einem Konzept weichen soll, das berücksichtigt, dass diese Kinder und Jugendlichen die Sprache, die Denk- und Handlungsmuster, die Normensysteme, die sozialen Beziehungen, die Geschichte sowohl der Herkunfts- als auch der Aufnahmegesellschaft kennen bzw. kennenlernen, in dieser agieren (lernen) und insofern über einen sich erweiternden Pool an Identifikationen und Interpretationen verfügen, der die vereinfachte Abstraktion Herkunfts- bzw. Aufnahmekultur übersteigt" (Gröpel 1999: 148).

In einer solchen Definition wird nicht von bi-kultureller Identität ausgegangen, sondern von „polyvalenter Identität".

7.3 Interkulturalität in der Jugendforschung

James (in Amit-Talai and Wulff 1996) schreibt über „inter-racial friendship" in Süd-London.

„They had to handle the more subtle, yet almost equally problematic unfamiliarity of most parents and teachers with ethnic mixture. A lack of knowledge of people from other ethnic groups and races may produce a basically friendly or non-committed distance. These phenomena are often misinterpreted as racism in the literature on youth and ethnicity, if they are recognized at all. ... Since expressions of friendly distance are not as immediately forceful as racism, they are assumed to lack political significance and are therefore attracting less attention from scholarly as well as lay commentators. Because of its frequency, however, friendly and non-committed distanced ethnicity does have an impact on daily life in multi-ethnic settings" (Wulff 1996: 12-13).

Soziologische und sozialanthropologische Studien stellen meist „die anderen" in den Mittelpunkt, die jugendlichen MigrantInnen. Weniger wird über „weiße" Jugendliche (Mehrheitsangehörige) und vor allem deren Rassismus geforscht:

„Little is known about the ethnicity of white youth and the way racism features in their lives" (Back 1993: 217).

Back betont die Notwendigkeit, die Beziehung zwischen Rasse, Nation und Jugend fundiert zu analysieren. Eine solche Analyse sollte sensibel mit makro-politischen und ideologischen Kontexten umgehen und die Besonderheiten von Jugendkulturen berücksichtigen. Hier strömen Ansätze von Fanon (1969) und Gilroy (1990) ein, die auf die Entwicklung eines kulturellen Rassismus („cultural racism") hinweisen. Gilroy zeigt die alarmierenden Konsequenzen dieser neuen Form von Rassismus auf, demnach „Blackness" und „Englishness" als sich gegenseitig ausschließende Kategorien reproduziert werden (Gilroy 1987: 55f.). Gleichzeitig fordert er neue Formen von Kulturpolitik, die neuen Rassismen Stand halten können und eine politische und kulturelle Ästhetik entwickeln, in der sowohl „Black" als auch „English" per Definition enthalten sind. In seiner Studie über „race, identity and nation" unter Jugendlichen in Süd-London analysiert Back, dass Jugendliche auf ein Konzept eines „Nachbarschaftsnationalismus" („neighbourhood nationalism") referieren, das sozusagen Angehörige eines gewissen Territoriums als dazugehörend definiert.

Diese Haltung war auch in meiner Forschung an den Schulen des öfteren zu beobachten und wurde auch im Interview erläutert:

Niederländische Lehrerin: „Sie (die SchülerInnen, Anmerkung SB) sind auch rassistisch, finde ich. ... So eine Bemerkung von Robert, dass es in der internationalen Übergangsklasse stinkt, dass er da nicht hineingehen will zum Beispiel. Dabei sitzen in seiner Klasse auch Schüler, die aus dieser internationalen Klasse kommen!"

Interviewerin: „Ich hatte eigentlich den Eindruck, dass sie einander akzeptieren? Ist das eine falsche Einschätzung?"

Niederländische Lehrerin: „Nein, das sehe ich auch so. Und das ärgert mich auch so. Solange es Menschen sind, die zu ihrem Kreis gehören, wie etwa die eigene Klasse, dann gehören sie dazu. Und außerhalb dieses Umfeldes gelten wieder die harten Normen. Robert ist dafür ein gutes Beispiel: Oliviera (sein Klassenkollege, Flüchtlingsjunge aus Angola) gehört dazu, der ist einer von ihnen. Aber in die internationale Übergangsklasse will Robert nicht hineingehen, weil die gehören nicht mehr dazu, dort ‚stinken sie'."

Hier zeigt sich Taijfels Sozialisations-Theorie, die davon ausgeht, dass sich der soziale Teil einer menschlichen Identität aus den Zugehörigkeitsgruppen ableitet. Durch den Vergleich zwischen „in-group" und „out-group" gewinnt eine Gruppe an Stärke, indem sie die positiven Ver-

gleichselemente betont und sich gleichzeitig dadurch von der anderen Gruppe abgrenzt (Taijfel 1981). Insofern wäre ein starker Gruppen-Zusammenhalt und eine rigide Abgrenzung nach außen als eine Art Schutzmechanismus zu interpretieren, der das Selbstwertgefühl des einzelnen und auch der Gruppe steigert.

Ein anderer Erklärungsansatz ist jener von Saharso (1992). Er analysierte unter Migrantenjugendlichen in den Niederlanden, dass Freundschaften[16] zwischen Jugendlichen entstehen, die ähnliche Erfahrungswelten teilen, wo weniger Erklärungs- und Rechtfertigungsbedarf gegeben ist.

„Buben und Mädchen haben ihre eigenen kulturellen Formen entwickelt, die ihnen ermöglichen letztendlich ‚ganz normal' miteinander umzugehen" (Saharso 1992: 150).

Ein weiterer Prozess bezieht sich auf einen kulturellen Synkretismus, wie Les Back in der bereits erwähnten Studie in London herausarbeitete. Dieser Synkretismus äußert sich in der Überschneidung von „black youth culture" und Sprache und in dem sich eine neue gemeinsame Jugend-sprache und ein Jargon herausbilden (Back 1993: 230). Gleichzeitig existiert ein rassistisch bedingter Nationalismus, der u.a. in der Haltung der Eltern und in den Medien vorgegeben bzw. wiederzufinden ist. So betrachtet kann die Identitätsbildung von jugendlichen Mehrheits-angehörigen („young white people") als Produkt eines Konfliktes um einander konkurrierende Definitionen gesehen werden. „Black young people" halten demgegenüber stärker am „Nachbarschaftsnationalismus" fest und suchen darüber hinaus erweiterte Identifikationsmöglichkeiten innerhalb einer „Black Community". Laut Back's Studie sind Vietnamesische Jugendliche von den territorial festgelegten Identitäten ausgeschlossen. Sie werden von den mehrheitsangehörigen Jugendlichen als kulturelle Outsider betrachtet, ein Anspruch auf Zugehörigkeit wird ihnen nicht gewährt. Es wird unterschieden zwischen einerseits „black and white" Jugendlichen, die innerhalb eines inklusiven Sets operieren, das auf lokalen Identitäten und sozialen Beziehungen basiert und anderer-

[16] Das Konzept „Freundschaft" wird in dieser Forschung nicht thematisiert. Der Fokus der Forschung liegt auf dem Umfeld Schule und dem Umgang mit der interkulturellen Situation, die jedoch nicht frei wählbar ist – im Gegensatz zu Freundschaften.

seits einer ausgeschlossenen Gruppe, die außerhalb der etablierten Freundschafts-Kreise agieren (z.B. im Jugendzentrum; Back 1993: 230). Während sich zwei ethnische Gruppen arrangieren („black and white youth") kristallisiert sich eine neue Ausgeschlossenen-Gruppe heraus, die aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit ausgeschlossen wird. Back interpretiert dieses Phänomen als *„historically specific racisms at a local level"*, was bedeutet, dass zwar bestimmte Formen von Rassismen zurückgehen, während sich andere, neue, herausbilden. In diesem Sinne plädiert er für eine grundsätzliche Aufarbeitung des Rassismus-Problems auf allen gesellschaftlichen Ebenen mit besonderer Berücksichtigung von Jugendkulturen.

„It is my contention that it is necessary to appreciate these complexities in order to develop a strategy to respond to the part white youngsters are playing in growth of racism" (Back 1993: 231).

Auf einem ähnlichen Ansatz beruht die Forderung von Pattynama und Verboom in ihrem „Werkboek kleur in het curriculum" (Arbeitsbuch Farbe ins Curriculum), die an anderer Stelle genauer erläutert ist. Sie stellen Interkulturellem Lernen eine Reflexion von „Weißheit" voran, die unabdingbar ist, um Voraussetzungen für gleichberechtigtes, für alle förderliches Lernen in einer kulturell-ethnisch pluralen Lernumgebung zu schaffen.

7.4 „Ethnische" Eigen- und Fremdzuschreibungen

Welche Rolle nehmen ethnische Zuschreibungen von außen bzw. die eigenen Zuschreibungen und Positionierungen der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen ein? Wie nehmen SchülerInnen einander auf dieser Ebene wahr, wie werden sie von LehrerInnen wahrgenommen? Im Licht eines sozial- und kulturanthropologischen Ethnizitätsbegriffs, der Barth folgend als kategorische Zuschreibung aufgrund einer grundsätzlichen allgemeinen Identität verschiedener Individuen innerhalb einer Gruppe interpretiert wird, die vor allem in Hinblick auf eine andere Gruppe geschieht, soll durch die angeführten empirischen Beispiele aufgezeigt werden, dass Abgrenzungen nicht kulturell erfolgen, sondern vielmehr sozial (vgl. Barth 1969). Wie Eriksen ausführt, steht Ethnizität im heutigen Kontext in enger Verbindung zu Nationalität (Eriksen 1993:

121f.), kann aber nicht damit gleichgesetzt werden (Gingrich 1998a: 104f.). Ethnizität und Nation sind nicht identisch, da Nationen politische Gemeinschaften sind, die dauerhaft im selben Staatsverband leben oder leben wollen. Ethnizität hingegen überschreitet oft nationale und staatliche Grenzen. Ebenso wenig kann Ethnizität mit Kultur gleichgesetzt werden, denn Ethnizität als Beziehungsgeflecht aktualisiert bloß bestimmte Aspekte der beteiligten Kulturen in diesem Wechselverhältnis und kombiniert dies mit Außeneinwirkungen (Gingrich 1998a: 105).

Ethnizität kann sich im Laufe der Zeit und unter sich ändernden Umständen immer wieder verändern.

„So wie es jetzt ist, bleibt es nicht und so wie es an einem bestimmten Ort ist, so ist es nicht überall sonst" (Gingrich 1998a: 106).

Ethnizität ist demnach nicht nur ein dynamisches sondern auch ein dünnes Konzept, das von vielen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Banks 1996). Ethnische Grenzen und Grenzziehungen sind fast immer durchlässig und fließend. Aspekte von Identitäten wechseln in ihrer Wichtigkeit und Bedeutung, ethnische Identität steht nicht immer im Vordergrund, neben/statt ihr kann etwa die geschlechtliche, religiöse oder schichtspezifische Identität etc. vorrangig sein. „Ethnisch" als Grundbegriff ist dann gefährlich, wenn er im Sinne einer unabänderlichen und isolierten Eigenschaft verstanden wird, dann läuft er Gefahr, für nationalistische oder rassistische Praktiken herangezogen zu werden. Vielmehr ist „Ethnizität" als Verhältnis von vielen Gruppen zu begreifen, aus dem sich ethnische Eigenschaften oder Identitäten herausbilden und immer wieder verändern (können) (Gingrich 1998a: 104).

Im schulischen Kontext werden – wie in allen zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Bereichen – ethnische Zuschreibungen in Form von sowohl Eigen- als auch Fremdzuschreibungen vorgenommen.

„The social and cultural world is held to be composed of segments, memberships in terms of which individuals must define themselves, or be defined by others" (Byron in Barnard and Spencer 1996: 292).

Ethnische Identität ist nicht nur kognitiv sondern in großem Ausmaß auch emotional besetzt, Individuen beziehen aus ethnischen Identitätszuschreibungen Selbstbewusstsein und/oder das Gefühl der Zugehörigkeit. Diese Charakteristika ethnischer Identität variieren stark

in ihrer Intensität und Bedeutung und basieren auf normativen Erwartungen (vgl. Barnard and Spencer 1996: 292).

Der Umgang von SchülerInnen mit kulturellen Differenzen wurde von LehrerInnen als „natürlich" beschrieben, wenn sie als konfliktfrei und assoziationslos, und somit emotionslos, empfunden wurden, wie die Aussage eines Lehrers im Interview zeigt:

„Ich finde, dass die Schüler da ganz natürlich reagieren, nämlich überhaupt nicht. Ich sehe zwar die Unterschiede, aber ich assoziiere damit überhaupt nichts. Weder etwas Positives noch etwas Negatives. Für mich gibt es das nicht. Genauso arbeiten die Schüler offensichtlich auch." (Mathematiklehrer, AHS, Wien, Interview)

„Die kulturellen Unterschiede sind glaube ich nicht für wesentliche Konflikte oder Probleme ausschlaggebend. Es ist auch so, dass sie aneinander gewöhnt sind. ... Ich weiß gar nicht, ob sie so sehr wissen, welche kulturellen Unterschiede sind. ... Sie wissen halt, dass das Leben in den Familien verschieden ist und da wird die Bandbreite der Verschiedenartigkeit noch größer. Ich glaube, so erscheint es den Schülern. Die Freundschaften gehen zum Teil auch quer durch." (Direktor, AHS, Wien, Interview)

Es war an den Schulen durchaus üblich, dass die SchülerInnen untereinander auf ihre jeweiligen Herkunftsländer anspielten, meist in einem neckenden Sinne, etwa *„du Zigeuner"*, *„du Polak"* etc. In Gesprächen mit mir wurde diese Form des Umgangs banalisiert *„die meinen das ja gar nicht so"*. Jedenfalls wussten die SchülerInnen über die ethnisch-kulturellen Hintergründe genau Bescheid, kulturelle Differenzen fanden Eingang in ihren Umgang miteinander und wurden als Selbstverständlichkeit hin- und angenommen. Die Scheu, Differenzen anzusprechen, wie sie bei LehrerInnen oft festzustellen war, konnte bei den SchülerInnen nicht beobachtet werden. Trotz Stereotypisierungen, trotz ethnischer Zuschreibungen findet auf diese Art und Weise des Umgangs, des Benennens von Differenzen eine Art Diskurs statt. Diesem Diskurs wurde seitens der Erwachsenen wenig Raum gegeben. Ein Direktor begründet dies so:

„Ich glaube, das Zusammenleben, das geht irgendwie automatisch vor sich: Sie lernen einander kennen und erkennen dann an Details, welche Unterschiede sind. Da wird nicht kritisiert, dass zum Beispiel die islamischen Schülerinnen meist viel strenger gehalten werden von den Eltern, wenn man das so sagen kann, als die Wiener Schülerinnen. Zum Teil dürfen die islamischen Mädeln gar

nicht alleine weggehen, aber für die Wienerinnen ist das halt so.“ (Direktor, AHS, Wien, Interview)

Während Zuschreibungen in meiner Gegenwart und in Gesprächen von LehrerInnen sehr vorsichtig getätigt wurden, ging es bei den SchülerInnen durchaus direkter und rauer zu:

„Die Somalier auf ihren langen Pfoten – gegen die gewinnst du nie und nimmer“,

diskutierten niederländische Schüler über den Marathon am bevorstehenden Sporttag.

Zwei Schüler in einer Wiener HS neckten einander, Michi kam mit drei Jahren aus Polen nach Österreich, Pei Tjee im Alter von zwei Jahren aus Taiwan:

„In Polen verdienen Taxifahrer mehr als die Ärzte!“ Michi: „In Taiwan gibt's nicht einmal Ärzte!“ Beide lachten. (Klassenprotokoll, HS, Wien)

Aysel und Ertügrül in derselben Klasse hingegen schienen sich nicht so gut miteinander zu verstehen. Ihre Eltern kommen aus der Türkei. Oftmals beschimpften sie einander, allerdings auf Türkisch – also für mich als Beobachterin unverständlich. Ertügrül rief Aysel zu:

„Du kommst ja vom Bauerndorf!“ (Klassenprotokoll, HS, Wien)

Trotz der Hänseleien, trotz des latent diskriminierenden Untertones oder auch manchmal offen diskriminierenden Aussagen wie *„Bosnier, geh' heim!“* kann nicht allgemein von einer diskriminierenden bzw. nationalistischen Grundhaltung der SchülerInnen gesprochen werden – wenn die Aussagen im jeweiligen Kontext betrachtet wurden. Wobei hier sicher angenommen werden muss, dass allein meine Anwesenheit dazu geführt hat, dass sich die SchülerInnen etwas in ihren Äußerungen dieser Art zurückgehalten haben.

In den Interviews mit LehrerInnen und DirektorInnen wurden kulturelle Zuschreibungen in verschiedensten Zusammenhängen gemacht – etwa im Sinne von positiven Zuschreibungen. Etwa bemühte sich eine niederländische Lehrerin, musikalische und tänzerische Leistungen von SchülerInnen mit dunkler Hautfarbe zu betonen. Sie berichtete über ein Frühlingsfest, das an der Schule organisiert wurde und meinte:

„Die afrikanischen Schüler haben eine Stunde lang getanzt, ganz spontan. Das können sie sehr gut, das merkt man schon. Da ist ein Unterschied zu den niederländischen Schülern. Sie haben einfach so, ohne Vorbereitung getanzt und gesungen." (Lehrerin für Nederlands als 2de taal, AMA-school, Oisterwijk, Klassenprotokoll)

Ein Klassenvorstand beschrieb ihre Schülerinnen aus dem ehemaligen Jugoslawien als besonders emotional:

„Es ist schon anders. Es ist emotional anders, die Stimmung ist anders in einer Klasse in der mehr nichtdeutschsprachige Kinder sitzen oder Kinder mit einem anderen kulturellen Background als in einer Klasse, wo das nicht ist. In einer anderen Klasse, wo ich unterrichte, sind hauptsächlich Österreicher, da finde ich es allerdings durchaus langweiliger." (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Ein Geschichtelehrer aus Wien setzte Leistungsbereitschaft mit kulturell-ethnischem Hintergrund gleich:

„Ein absolut positives Beispiel ist der asiatische Raum. Das ist wieder so ein Beispiel, wo mir die Herkunft noch mehr egal ist als sie mir sonst egal ist, ganz im Gegenteil, weil die mit einer unglaublichen Leistungsbereitschaft und mit einer exzellenten Erziehung hierher kommen. Auch da gibt's Ausnahmen, aber das ist einer von 10 oder einer von 20, der leistungsmäßig und verhaltensmäßig aus der Rolle fällt. Bei anderen Ethnien ist es jeder Zweite. Es ist schon interessant, und das sehe ich hier vor Ort. Und wenn mir das jemand vor Jahren erzählt hätte, hätte ich es nicht geglaubt." (Geschichtelehrer, AHS, Wien, Interview)

Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen wurden oft auch dann getätigt, wenn es zu problematischen Situationen kam. Eine Koch-Lehrerin beschwerte sich über das Betragen der Klasse:

„Die Jugendlichen haben sich schlecht betragen, jeder wollte nur fressen, niemand wollte etwas kosten, das er nicht kennt, alle haben sich nur über das Essen gestürzt und später wollten sie dann nichts wegräumen. Ich habe ihnen dann gesagt: ‚Sucht mal im Wörterbuch das Wort Mentalität auf', um ihnen zu zeigen, dass ihre Mentalität falsch ist. Ich hoffe, sie haben das jetzt begriffen!" (Lehrerin für Kochen und Gesellschaftslehre, AMA-school, Oisterwijk, Klassenprotokoll)

Im Bezug auf ISK-SchülerInnen, die erst kurz in den Niederlanden leben und erst später ins reguläre niederländische Schulsystem eingeschult werden, wurde öfter erwähnt, dass diese Kinder noch „unverdorbener"

seien als die niederländischen Kinder. Aus einem Gespräch im Lehrerzimmer zwischen zwei Lehrern:

„Das (die Flüchtlingskinder an der betreffenden Schule, Ergänzung SB) sind zumindest noch echte Kinder, die niederländischen Kinder sind alles ‚rotkinderen' (etwa: verdorbene Kinder, auf Wienerisch: ‚Gfraster', Anmerkung SB)", sein Kollege relativiert: „Aber ab und zu sitzen schon auch nette Schüler dazwischen." „Ja, aber die guten Äpfel fallen zwischen den verfaulten Äpfeln halt nicht mehr auf." (AMA-school, Oisterwijk, Klassenprotokoll)

Selbst geistige Fähigkeiten wurden ethnisch interpretiert:

„Die (SchülerInnen, Ergänzung SB) haben teilweise die geistige Fähigkeit nicht, wenn sie aus Anatolien kommen, zu dividieren. Sie haben kaum Zahlenbegriffe. ‚Ich bin im 3. Monat geboren.' Also, dass man bei uns ‚März' sagt und auch einen entsprechenden Namen hat, das wissen sie alles nicht." (Mathematiklehrer, HS, NÖ, Interview)

Besonders türkischen SchülerInnen wurde ein ausgeprägtes Nationalbewusstsein zugeschrieben. Als Beispiel wurde hier genannt, dass ein türkischer Schüler am Wandertag beim Fußballspiel sein Nationaldress angezogen hatte:

„Die kulturelle Situation ist so, dass jeder an sich ein sehr großes nationales Bewusstsein hat. Ein Beispiel: ein Schüler türkischer Herkunft – wir waren am Wandertag, Fußball wurde gespielt und er hat gleich die türkische Nationaldress ausgepackt und angezogen und Fußball gespielt. Also sie sind sehr nationalbewusst." (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

„Türkische Kinder sind am stärksten in ihren Traditionen verhaftet, sei es religiös als auch ethnisch... also sehr kulturell fixiert auf ihr Heimatland." (Deutschlehrerin, HS, NÖ, Interview)

In erster Linie wurde „die Gruppenbildung" türkischer Schüler (vor allem Buben) genannt, die als unangenehme Abgrenzung erfahren wird:

„Also ich habe so das Gefühl, wenn so eine starke Gruppe von Türkinnen und Türken in einer Klasse ist und es sonst kaum irgendjemand gibt, dass die natürlich einen sehr abgeschlossenen, teilweise abgeschlossenen Verband aufbauen. Dann ist der Austausch schwierig, und das erzeugt dann auch viel mehr Spannungen. ... Türkische Kinder sind aufgrund der geographischen Lage bei uns in der Schule im Bezirk. Es ist mir einfach im Laufe der Jahre aufgefallen, dass türkische Jugendliche viel stärker dazu neigen, sich gegenseitig zu stützen und weniger Austausch haben, also eine Gruppe bilden, die aber dann oft sehr geschlossen ist. Dann ist es schwieriger, weil die anderen fühlen sich

ausgegrenzt, also die österreichischen Kinder. Wobei es ihnen nicht schadet, wenn sie einmal erleben, wie das ist, wenn man sozusagen irgendwo nicht mitkommt." (Geographielehrerin, AHS, Wien, Interview)

Im Vergleich dazu wird von SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien angenommen, dass sie sich schneller integrieren können:

„Ich habe das Gefühl, dass sich die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien schneller integrieren, weil die Kultur ähnlicher ist. Die passen sich schneller an, sie sind auch nicht so unter sich, sondern integrieren sich wahnsinnig schnell." (Direktor, HS, Wien, Interview)

Probleme gab es jedoch zur Zeit des Krieges in Bosnien, wo einerseits mit teils traumatisierten Flüchtlingskindern gearbeitet werden musste und es andererseits immer wieder zu national-ethnischen Auseinandersetzungen zwischen kroatischen, bosnischen und serbischen SchülerInnen kam.

„Gerade wie die Jugoslawien-Krise war haben sich die serbischen und die kroatischen Kinder fast den Schädel eingeschlagen, das war ein Wahnsinn, so ein Hass war da... das wurde einfach übertragen." (Klassenvorstand, HS, NÖ, Interview)

Das Problem trat während meiner Feldforschung erneut auf, als der Konflikt im Kosovo seinen Höhepunkt fand.

„Es sitzen doch einige bosnische Kinder in der Klasse, die sehr wohl Verständnis haben, weil die haben ja doch Ähnliches erlebt. Und sie sind natürlich auch antiserbisch eingestellt, um das einmal so zu sagen. Und die serbischen Kinder, die haben schon ein Riesenproblem damit. Es fehlen einem teilweise die Worte, weil die Kinder fahren mit Sachen auf, da weiß ich zu wenig Bescheid und außerdem sind das Anekdoten, Fabeln, die sie hören, ‚historische Schlacht auf dem Amselfeld' und das ganze Zeug! Ich meine, was soll ich ihnen da erzählen, wenn sie das 100 Mal von zu Hause hören! Die leben ihre Philosophie, die befürworten das ziemlich, was da passiert." (Englischlehrerin, HS, Wien, Interview)

Das Konfliktpotential war da und hatte auch massiven Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen, z.B. kam der serbokroatische Muttersprachenunterricht in eine große Krise, weil nun plötzlich wichtig war, dass kroatische SchülerInnen nicht von einem serbischen Lehrer unterrichtet werden sollten und umgekehrt. Viele GeschichtslehrerInnen berichteten in den Interviews, dass sie eine Scheu hatten, über den Konflikt mit den SchülerInnen zu sprechen, weil sie wie oben ersichtlich das Gefühl

hatten, hier nichts ausrichten zu können, weil sie die nationalistischen Haltungen nicht verstehen konnten, weil sie Angst vor neuen Konflikten hatten oder sich einfach nicht kompetent genug fühlten (vgl. Direktor, HS, Wien, Interview).

Nur in sehr seltenen Fällen ließen sich Lehrkräfte auf Gespräche und Diskussionen zum Thema kulturelle oder ethnische Konflikte ein (besonders in Hinblick auf die während meiner Feldforschung aktuellen Kriege und Krisen im ehemaligen Jugoslawien). Ein Beispiel für eine positive Alternative zur Ratlosigkeit und Unsicherheit im Umgang mit Differenzen ist im Kapitel „Interkulturelle Verhandlungsräume“ dargestellt und analysiert.

Meine Ausführungen zum Umgang mit ethnischen (Selbst- und Fremd-) Zuschreibungen und interkulturellen Diskursen beleuchten die Ausgangslage für das nun folgende Kapitel „Interkulturelle Verhandlungsräume“, in dem ich im Sinne einer dichten Beschreibung eben jene Auseinandersetzung mit Interkulturalität, wie ich sie im Klassenzimmer (selten) beobachten konnte, beschreibe und analysiere.

8 (Inter)Kulturelle Verhandlungsräume?

„Die Methode der detailbewussten Holisitik, nach Geertz (1973) auch thick description genannt, eignet sich ideal, um den ethnologisch dynamischen Kulturbegriff auf alle diejenigen Phänomene anzuwenden, mit denen sich die Ideen und Entwürfe einer multikulturellen Gesellschaft auseinandersetzen müssen. ... Am besten geht so etwas im klassischen Genre der Ethnologie, der ganzheitlich ansetzenden Ethnographie, die aus empirischen Einzelbeobachtungen ein Netz vielsagender Details verknüpft und diese dann so aufeinander bezieht, dass unerwartete Details einander neuen Sinn verleihen, größere Sinnzusammenhänge sichtbar werden und, im besten Falle, grundlegend widersprüchliche Sinngebungen in ihrem Nebeneinander verständlich werden." (Baumann 2000: 164).

Interkultureller Kontakt findet in den Klassenzimmern statt, aber wie steht es um interkulturellen Dialog? Wenn es zu einem Dialog, zu Diskussionen, zu Gesprächen im Klassenzimmer kommt – wie wird verhandelt, was wird vermittelt? Appadurai versteht „Cultural Studies" als Basis für eine kosmopolitische (globale, makro- und translokale) Ethnographie. Die Formen des Aushandelns (terms of negotiations) und des Umgangs mit den imaginierten und deterritorialisierten Lebensformen und Lebenswelten sind komplex. Infolgedessen muss sich die Ethnographie an diese deterritorialisierten Formen anpassen und sich von lokalisierten Annäherungen distanzieren. Vielmehr soll sie auf die Auswirkungen der Deterritorialisierung auf die imaginierten Ressourcen von gelebten, lokalen Erfahrungen fokussieren. Das Lokale neu verorten in einer globalisierten Welt, die Bedeutung des Lokalen herausfiltern, die neuen Formen, die sich herauskristallisieren, gilt es zu analysieren. Appadurai nennt dies die *„imaginations in social life"* (Appadurai 1989: 468).

„Das Image, das imaginierte und die Imagination – all diese Bezeichnungen weisen uns auf etwas Kritisches und Neues in globalen kulturellen Prozessen hin: die Imagination als soziale Praxis" (Appadurai 1991: 31).

Imagination wurde zum organisierten Feld sozialer Praktiken, eine Arbeitsform und eine Form des Aushandelns zwischen individuellen Aktionsräumen und global definierten Möglichkeitsfeldern. Die Imagination steht in allen Aktionsfeldern zentral, als sozialer Akt ebenso wie als Schlüsselkomponente für die neue Weltordnung.

Aus meinem empirisch erhobenen Datenmaterial will ich an dieser Stelle beispielhaft aufzeigen, wie sich interkulturelle Dialoge im Klassenverband abwickeln. Dazu bediene ich mich des theoretisch-methodischen Ansatzes von Geertz (1987), der dichten Beschreibung im Sinne einer Interpretation von ethnographisch erhobenem Material.

Analyse ist das Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen. Die Ethnographie ist dichte Beschreibung, beschreiben von einer Vielfalt komplexer, oft übereinandergelagerter, ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen (Geertz 1987: 15).

„Es geht darum, zu zeigen, was ethnologische Interpretation ist: der Versuch, den Bogen eines sozialen Diskurses nachzuzeichnen, ihn in einer nachvollziehbaren Form festzuhalten. Der Ethnograph ‚schreibt' den sozialen Diskurs ‚nieder', er hält ihn fest. Indem er das tut, macht er aus einem flüchtigen Ereignis, das nur im Moment seines Stattfindens existiert, einen Bericht, der in der Niederschrift des Geschehenen existiert und wieder herangezogen werden kann. ... Es gibt drei Merkmale in der ethnographischen Beschreibung: Sie ist deutend, das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses, und das Deuten besteht darin, das ‚Gesagte' eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen" (Geertz 1987: 28-30).

Im Folgenden will ich anhand zweier Diskussionen, die sich während meiner Beobachtungszeit an den Schulen ergeben haben, genau jene drei Punkte nachvollziehen: einen sozialen Diskurs deuten, indem das Gesagte aufgezeichnet wurde und so in Einzelschritten mit Hintergrundinformationen angereichert, interpretiert und analysiert werden kann.

Die gewählten Passagen aus den Feldforschungsaufzeichnungen, die hier detailliert analysiert werden, beinhalten zahlreiche Ansätze kultureller Verhandlungen. Während meinen Beobachtungen ergaben sich kaum Situationen in den Klassen, die Raum für Diskussion und Diskurs zu den Themen Migration, ethnisch-kulturelle Identität, Diskriminierung etc. boten. Nur äußerst selten fanden Gesprächsrunden dieser Art statt, oft wurden sie nicht „ausgetragen", sondern vorzeitig von den LehrerInnen abgebrochen, sei es aus Zeitgründen, aus zu wenig Interesse oder aus Angst vor konfliktträchtigen Situationen. Wie aus der Analyse ersichtlich wird, werden in solchen Dialogen Inhalte vermittelt, die in engem Zusammenhang mit der soziokulturellen Sozialisation und

gesellschaftshistorischen Gegenwart stehen. Explizit kommt wenig zum Ausdruck, die „Verhandlungen" laufen unterschwellig ab. Dies sind aber jene Räume, die den notwendigen Diskurs zum Aushandeln und Verhandeln von ethnisch-kulturellen Fragestellungen bieten. Es sind ebenso jene Räume, wo implizit – manchmal auch explizit – Haltungen, Meinungen, Vorurteile, Stereotypisierungen vermittelt, gefestigt und neu interpretiert werden (können). Reflexionen können stattfinden, Dialoge geführt oder zumindest initiiert werden. Gerade in einem Klassenzimmer in seiner kulturell heterogenen Zusammensetzung könnten mehrere solcher Verhandlungsräume geschaffen werden. Wie Çınar, Gürses, Herzog-Punzenberger, Reiser und Strasser in ihrer Studie zu Identitätsprozessen Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft in Wien analysierten, findet

„das ‚Zusammenflicken' von Subjektpositionen zu einem vorübergehend ‚kohärenten' Ensemble in Identitätsprozessen statt, die ihrerseits durch eine Reihe von sozialen Dynamiken motiviert werden: durch Interesse, Machtverhältnisse, Anerkennungs- und Verteilungskämpfe etc. In den Identitätsprozessen werden also Subjektpositionen miteinander verwoben, aber auch voneinander getrennt und neu kombiniert, um soziale Grenzen zu ziehen, zu öffnen oder zu verlegen" (Çınar et al. 2000: 172).

8.1 Beispiel 1: „Aber ist dann bei euch etwas anders als bei den Niederländern?" (C-College Tilburg)

(Im Folgenden sind die Aufzeichnungen aus dem Klassenprotokoll wiedergegeben, dazwischen stehen fett und kursiv gedruckt meine analysierenden Anmerkungen.)

Aus dem Klassenprotokoll:

In einer Niederländisch-Stunde inszenierte die Lehrerin eine Diskussion für mich, wie sie erwähnte *(„Ich frage das vor allem für die Frau, die diese Woche hier bei euch forscht, die möchte so gerne wissen, wo ihr herkommt").*

Dem ging voran, dass die Lehrerin im Interview meine Frage nach der Herkunft der SchülerInnen nicht beantworten konnte – wie übrigens keine meiner niederländischen InterviewpartnerInnen. Österreichische LehrerInnen wussten besser Bescheid über die Herkunft der SchülerInnen. Dies deutet bestätigend darauf hin, dass in den Niederlanden die kulturelle Pluralität mehr als gegeben akzeptiert wird. Die Haltung ist

meines Erachtens ambivalent. Einerseits wird kulturelle Diversität als Fakt (an)erkannt, aber keine adäquate Umgangsweise damit angestrebt. Unterschieden wird in erster Linie zwischen „allochthon" und „autochthon". Anerkennung kultureller Differenzen auf Basis von „Kennen" und Wissen hat wenig Stellenwert, da die (kulturelle) Herkunft keine Rolle spielt. Aus der Einleitung der Lehrerin wird weiters klar, dass sie sich an die „allochthonen" Kinder richtet, denn die niederländischen SchülerInnen sind nicht aufgefordert zu sagen, woher sie kommen. Implizit wird dadurch vermittelt: Die niederländischen SchülerInnen sind „normal", haben keinen Rechtfertigungs- und Erklärungsdruck.

Anleitung zu der Diskussion war ein Text im Lehrbuch über einen marokkanischen Jungen, der über einen Konflikt mit seinem Vater berichtet, der wenig Verständnis für Schulbildung aufbringt. Aufgrund seines kulturellen Hintergrundes möchte er, dass sein Sohn einer Erwerbstätigkeit nachgeht.

In den Textbüchern für Niederländisch befinden sich zahlreiche Texte zu gesellschaftlich relevanten Themen, unter anderem zur „Problematik von Allochthonen". Wie oben bereits angeführt, können solche Texte als Anleitung zu interkulturellem Lernen oder eben – wie in diesem Fall – zum Aufgreifen von Themenstellungen rund um Migration und/oder kulturelle Vielfalt dienen.

Die Lehrerin fragt zweimal nach, ob sich die SchülerInnen in dem Text finden können. Alle SchülerInnen verneinen.

Problematisch erscheint die Textvorgabe. Es wird ein exemplarisches Problem herausgegriffen, das auf die Lebenswelt der SchülerInnen abzielen will. Hier stellen sich mehrere Fragen: Inwieweit sind die SchülerInnen gewillt, in der Klasse vor LehrerInnen und MitschülerInnen quasi zuzugeben, wie es tief drinnen in ihnen aussieht? Inwieweit können sie sich mit einem S c h u l b u c h t e x t identifizieren, wo schulischer Kontext doch außerhalb des privaten Kontexts steht? Im schulischen Setting scheint ein Ansatz, der eine „objektive" Betrachtung fordert, sinnvoller, da er SchülerInnen auf einer weniger persönlich und dadurch verletzlich machenden Ebene die Möglichkeit bieten kann, sich und ihre Meinung einzubringen. Abgesehen davon war ich aufgrund meiner Beobachtung nicht davon überzeugt, dass alle

SchülerInnen den Text tatsächlich gelesen und nachvollzogen hatten und somit auch wenig Ambitionen hatten, nun in Diskussion darüber zu gehen.

Sie versucht es weiter: *„Wer ist marokkanischer Herkunft in dieser Klasse? Ist überhaupt jemand marokkanisch hier? Ah ja, Fatima, du, und: Erkennst du etwas wieder in diesem Text?“* Fatima: *„Nee“* (sie wirkt schüchtern, will nicht recht antworten, zeigt sich verständnislos, ist überhaupt nicht betroffen...).

Die allgemeine Aufforderung zur Diskussion rund um diesen Text ist fehlgeschlagen. Also geht die Lehrerin direkter vor und fragt genau jene SchülerInnen, die ihrer Meinung nach (und nach Intention der SchulbuchautorInnen) Parallelen zu ihrem Leben in diesem Text erkennen können – marokkanische SchülerInnen. Davon gibt es nur ein Mädchen in der Klasse. Der Lehrerin ist von vornherein klar, dass von Fatima keine ausschweifende offene Antwort zu erwarten ist, das Mädchen ist schüchtern und ruhig. Die Reaktion Fatimas deutet darauf hin, dass sie beim Durchlesen des Textes mit ihren Gedanken woanders war.

Die Lehrerin lässt nicht locker: *„Und du Ramazan? Findest du dich selbst in diesem Text? Hat sich da bei dir auch etwas verändert in der Pubertät in der Beziehung zu deinem Vater?“* Ramazan: *„Nein, da hat sich nichts verändert.“*

Nun wendet sich die Lehrerin an Ramazan, einen muslimischen Schüler türkischer Herkunft. Implizit vermittelt sie dadurch, dass die im Buch aufgeworfene Problemstellung ein Problem islamischer Familien ist. Ramazan wehrt sofort ab: Es habe sich nichts verändert. Sein Blick spricht Bände – irritiert, verständnislos, „ich will in Ruhe gelassen werden“.

Die Lehrerin resümiert: *„Ich habe eher den Eindruck dass eure Eltern sehr stark wollen, dass ihr eine gute Schulbildung bekommt.“* Die SchülerInnen stimmen zu.

Auch der Lehrerin ist klar, dass der Schulbuchtext überzeichnet ist. Es handelt sich also um eine Problemstellung, die in dieser Form in ihrem Umfeld gar nicht vorhanden scheint. Das Klischee und Stereotyp, dass sich Migranteneltern gegen eine schulische Ausbildung wehren – aus

welchen Gründen auch immer (Geldverdienen, kein Verständnis für Bildung, sehen keine Notwendigkeit darin aus Rückkehrüberlegungen etc.) – scheint sich in der unmittelbaren Praxis nicht zu bestätigen.

Sie fragt noch einmal direkt an Ramazan, er stimmt zu.

Der Schüler türkischer Herkunft wird nocheinmal direkt zu einer Stellungnahme aufgefordert. Ihm wird vermittelt, dass er mehr Rechtfertigungsbedarf hat als andere SchülerInnen, nämlich die niederländischen:

Abschließend sagt sie zu zwei niederländischen Mädchen: *„Und bei euch ist das natürlich auch so."*

Das Wörtchen „natürlich" zeigt den SchülerInnen, dass von niederländischen Eltern grundsätzlich erwartet wird, dass sie auf eine gute Schulbildung ihrer Kinder großen Wert legen, dass sie den Wert von Bildung erkennen und die gesellschaftlichen Zusammenhänge zwischen einer guten Ausbildung und damit einhergehendem beruflichen Erfolg verstehen und umsetzen.

Weiter geht es im Text, Stichwort Integration, die Lehrerin fragt in die SchülerInnen-Runde: *„Was ist Integration?"*

Die Lehrerin sucht Schlagworte aus dem Text heraus, mit denen sie eine Diskussion, die ihr interessant erscheint (wohlgemeint für mich als Forscherin), weiterführen kann. Die von ihr gestellte Frage „Was ist Integration?" könnten wahrscheinlich nicht einmal Intellektuelle oder PolitikerInnen befriedigend beantworten.

Yarrow, ein niederländischer Schüler: *„Ich finde schon, dass sich Ausländer anpassen müssen. Wenn wir irgendwohin auf Urlaub fahren, zum Beispiel nach Frankreich, müssen wir französisch sprechen. Aber wenn die Franzosen hierher kommen, sprechen sie doch auch nicht Niederländisch! Ich finde, dass Ausländer Niederländisch lernen müssen!"*

Yarrow hat verstanden, worum es geht: Es geht um „Ausländer". Mit seiner Aussage reiht er sich in die gesellschaftlich weit verbreitete Auffassung von Integration – nämlich Anpassung von Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft. Er hängt seine Argumentation an der niederländischen Sprache auf, vermischt dabei allerdings MigrantInnen und TouristInnen. Ebenso hat Yarrow die Debatte um verpflichtende

Niederländisch-Sprachkurse für MigrantInnen bereits einverleibt. Die Sprache ist wichtig – darüber sind sich die SchülerInnen einig.

Shirley: *„Die Sprache lernen finde ich auch wichtig, aber sonst müssen sie weiterhin das tun können, was sie gewohnt sind, was ihre Bräuche sind.“* Ein paar SchülerInnen stimmen zu.

Die Aussagen von Yarrow und Shirley blieben von der Lehrerin unkommentiert. Dies ist aber weniger ein Hinweis darauf, dass sie grundsätzlich derselben Meinung ist oder nicht darauf eingehen kann oder will, sondern ein oft beobachtetes Phänomen in Klassen-Diskussionen: Die Kommentare der SchülerInnen kommen sehr rasch, es bleibt kaum Zeit, darauf einzugehen, und es wird kaum in die Tiefe gegangen. Ruhige, zurückhaltende SchülerInnen kommen nur selten zu Wort. Es ist aber auch nicht notwendig, dass LehrerInnen auf jeden Kommentar der SchülerInnen richtigstellend oder bestätigend eingehen, denn dies drängt LehrerInnen in die Rolle der Allwissenden, die für alles eine richtige und einzige Lösung parat haben. Letztlich geht es um den Diskurs, um den Diskussionsprozess und Meinungsaustausch, nicht um ein Frage- und Antwortspiel, wo richtige Antworten gefunden werden müssen – wie sonst im schulischen Kontext üblich. Daher bleibt es dennoch oft bei Gesprächen dieser Art auf der Frage-Antwort-Ebene, und oft wird von LehrerInnen eine alles klärende Aussage erwartet.

Nun fragt die Lehrerin Patrick, einen Schüler aus Surinam: *„Wie denkst du darüber?“* Patrick: *„Worüber?“* Lehrerin: *„Naja, Integration und so. Wir haben jetzt schon eine Zeit lang über Integration gesprochen und darüber, ob sich Ausländer anpassen müssen, da musst du doch eine Meinung dazu haben?!“* Patrick: *„Nee.“*

Patrick hat sich nicht in die Diskussion eingebracht. Er ist ein sehr ruhiger Junge, der sich unaufgefordert nie zu Wort meldet. Er verhält sich so, als ob er nicht wüsste, worüber diskutiert wird, wirkt abwesend. Daher will ihn die Lehrerin zum Reden bringen. Gleichzeitig erhebt sie – wie schon zu Anfang der Diskussion – den Anspruch, dass Schüler-Innen aus Migrationsverhältnissen eine Meinung zum Thema Integration haben müssen. Patrick blockt ab.

Lehrerin: *„Wie denken da die Kinder darüber, die nicht niederländisch sind, die nicht hier geboren sind?“*

Nun drückt die Lehrerin ihre Haltung explizit aus: SchülerInnen, die nicht niederländisch sind, sollten über Integration nachdenken.

„Wer ist denn eigentlich nicht in den Niederlanden geboren?“

Ein Reflexionsprozess: Der Lehrerin fällt auf, dass sie nicht viel über die Migrationsgeschichten der SchülerInnen weiß. Es beginnt sie zu interessieren.

„Du, Mirnela, oder? Alle anderen schon, oder?“

Ihre Wahrnehmung der Migrantenkinder passt zu der grundsätzlichen niederländischen Haltung: Die Gesellschaft ist multikulturell. Obwohl nicht-niederländisch, gehören sie aufgrund ihrer Geburt in den Niederlanden zur niederländischen Gesellschaft. Mirnela kommt aus Bosnien, ist ein Flüchtlingskind, ihre Migrationsgeschichte ist etwas Besonderes im niederländischen Kontext, daher ist sie bekannt. Die anderen SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen fallen offenbar bei der Lehrerin unter „normale Allochthone“.

Nasir: *„Ich nicht, ich bin in Somalia geboren.“*

Nasir ist aus Somalia. In Tilburg wohnt die größte somalische Community in den Niederlanden, ein Phänomen von Kettenmigration und Migrationsnetzwerken. Sie werden in zahlreiche Aussagen in den von mir geführten Interviews, aber auch in wissenschaftliche Studien, als problematische Community beschrieben, die wenig Bereitschaft zeigt, sich an die niederländischen Gegebenheiten anzupassen. Aufgrund ihrer starken Netzwerke scheint es dafür wenig unmittelbare Notwendigkeit zu geben. Nasir will nach diesem Schuljahr in eine höhere Schule wechseln, was ihm von seinen LehrerInnen abgeraten wird, sie finden seine Leistungen nicht ausreichend. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Niederländisch-Lehrerin scheinbar nicht bewusst ist, dass Nasir erst seit ein paar Jahren in den Niederlanden lebt. Dies deutet darauf hin, dass etwaige Fördermaßnahmen von ihm nicht in Anspruch genommen werden (können).

Lehrerin: *„Und kannst du dich noch an Somalia erinnern?“* Nasir: *„Nee.“*

Die Lehrerin zeigt Interesse an Nasirs Herkunftsland und Migrationsgeschichte.

Lehrerin: *„Aber ist dann bei euch etwas anders als bei den Niederländern?“*

Weitere Interessensbekundung, es wird jedoch sofort auf Differenzen hingewiesen. Die Frage danach, was anders sei geht davon aus, dass „es bei den Niederländern“ eben „normal“ ist, nicht-niederländisch ist „anders“.

Nasir: *„Ja, zum Beispiel das Essen. Wir essen, wenn Besuch kommt, gemeinsam von einem großen Teller, mit den Händen. Meine Mutter kocht dann Reis mit Fleisch und Gemüse und wir essen alle von einem großen Teller.“*

Nasir zögert nicht lange mit seiner Antwort. Es ist wohl jener Unterschied zur niederländischen Kultur, der am leichtesten in Worte zu fassen ist, und der sich explizit darstellt. Bei der Frage nach interkulturellen Aktivitäten wurden sehr oft multikulturelle Feste genannt, bei denen diverse spezifische Gerichte aus den Herkunftsländern der SchülerInnen angeboten werden. Beim Essen manifestieren sich kulturelle Unterschiede, die einerseits so einverleibt sind, dass sie kaum ablegbar sind. Andererseits ist der Bereich des Essens jener, der den meisten Zuspruch erhält, wenn es darum geht, die positiven Seiten einer kulturell pluralen Gesellschaft aufzuzählen.

Lehrerin*: „Und sprecht ihr Niederländisch zu Hause?“* Nasir: *„Nein, mit meinen Eltern spreche ich Somalisch, mit meinem Bruder Niederländisch. Meine Eltern sprechen immer Somalisch miteinander, meine Mutter kann kaum Niederländisch.“*

Die Lehrerin begibt sich auf das herkömmliche Standbein im Bezug auf Migration – die Frage der Erstsprache und Zweitsprache. Nasir ist ein „typisches“ Beispiel für den vielfältigen Gebrauch mehrerer Sprachen.

Zen erzählt, dass er nicht in den Niederlanden, sondern in China geboren wurde, erst seit sechs Jahren lebt er hier. Niemand in der Klasse wusste das, die Lehrerin zeigt sich überrascht.

Zen‘s kurze Aufenthaltsdauer in den Niederlanden überrascht alle in der Klasse. Scheinbar gibt es im Niederländisch-Unterricht für die Lehrerin keine Anzeichen dafür, dass Zen erst seit 6 Jahren Niederländisch lernt.

Auch er wird aufgefordert, Unterschiede zwischen der niederländischen und der chinesischen Kultur zu beschreiben. Zen: *„Dort ist es viel hektischer. Die Arbeitszeiten sind anders, man arbeitet in China von 11 bis 11."*

Zen bezieht sich auf andere Unterschiede zwischen der chinesischen und der niederländischen Gesellschaft und spricht damit das Klischee des „arbeitsamen, tüchtigen Chinesen" an. Es ist ihm anzusehen (nachdenkende, zweifelnde Mimik, zögernde Antwort), dass er wohl findet, dass etwas anders ist, aber es ist schwierig zu beschreiben.

Mirnela, das bosnische Mädchen, kann es kaum erwarten, zu Wort zu kommen: *„Die Essenszeiten sind bei uns anders. Wir essen wenn wir Hunger haben, es gibt nicht so festgelegte Essenszeiten, so wie bei den Niederländern, die essen immer um 6 Uhr. Und Familie ist viel wichtiger. In Bosnien geht man jeden Tag zu seinen Eltern auf Besuch, nicht so wie hier, dass die Großeltern nur ab und zu zu Besuch kommen. In Bosnien hat man echt Respekt vor seinen Eltern und Großeltern. Wir besuchen einander viel öfter. Die Familie ist sehr wichtig. Ich bin hier mit meinen Eltern und mit meinen Onkeln und Tanten. Und wir besuchen einander jede Woche, das muss sein! Und dabei ist das ganz schön weit weg."*

Mirnela ist ein aufgewecktes, intelligentes Mädchen, das sich in allen Belangen gern zu Wort meldet. Dass sie bei dieser Diskussion so enthusiastisch mitreden will, kann auch dahingehend interpretiert werden, dass sie aufgrund ihres Status und ihrer Migrationsgeschichte mehr zu ihrem „kulturell Anders-sein" steht als andere Migrantenkinder. Bosnische Flüchtlinge haben in den Niederlanden wie in Österreich einen sehr guten Ruf, sie werden als Kriegsopfer gesehen, die ihre Heimat verlassen m u s s t e n , wohingegen MigrantInnen aus Arbeits- und Wohlstandsgründen weniger Anerkennung im Aufnahmeland genießen und keinen „Mitleidsbonus" erhalten. Von bosnischen Flüchtlingen wird nicht verlangt, dass sie sich bedingungslos anpassen, ihnen wird – es scheint mehr als anderen – zugestanden, ihre „kulturelle Eigenständigkeit", ihre Bräuche und Gewohnheiten weitgehend zu bewahren. Wenn nicht verlangt wird, die kulturelle Eigenständigkeit aufzugeben, entsteht weniger Druck, sie zu verleugnen, sich ihrer zu schämen. Der kulturellen Differenz wird mit einer Selbstverständlichkeit begegnet und mit dem Anspruch, dass sie ihre Berechtigung und ihren Raum hat.

Mirnela bezieht sich in der Beschreibung von Differenz ebenfalls auf Essensgewohnheiten und auf Familienstrukturen bzw. Spezifika eher kollektiv orientierter Gesellschaften im Gegensatz zu der sehr individualistisch orientierten niederländischen Gesellschaft.

Die Lehrerin fragt Nasir, ob es bei ihm ähnlich sei, er bejaht. Sie will auch von Fatima, dem marokkanischen Mädchen etwas erfahren, aber sie wehrt ab und meint nur: *„Bei uns ist es genauso wie bei euch“,* wobei unklar ist, wen sie mit „euch“ meint – die niederländischen oder die nicht-niederländischen MitschülerInnen.

Die Lehrerin beginnt, alle SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen „in einen Topf zu werfen“. Wiederum werden nur jene SchülerInnen aufgefordert, Stellung zu beziehen.

Ramazan ist auskunftsfreudiger: *„Der Glaube ist anders. Muslime beten fünf Mal am Tag, die Katholiken gehen höchstens einmal die Woche zur Kirche oder nur zu Ostern.“*

Ramazan wirft das nächste Standbein der Differenz auf: Glaube, Religion, Islam. Er bezieht Stellung, indem er den NiederländerInnen vorwirft, nicht so gläubig zu sein, wie Muslime.

Mirnela relativiert: *„Aber das ist auch nicht bei allen Moslems gleich! Das tun vor allem ältere Menschen, die nicht viel zu tun haben. Ich bin jung, ich hab’ viel zu tun, ich kann nicht um 6 Uhr aufstehen und beten und dann wieder zurück ins Bett gehen.“*

Die relativierende Aussage Mirnelas könnte ein Hinweis auf die diversiven muslimischen Glaubensformen sein – türkische islamische Tradition versus bosnische islamische Tradition. Auch weigert sie sich durch ihre Aussage, in eine verallgemeinernde Position gedrängt zu werden. Es kann auch ein Hinweis auf genderspezfischen Umgang mit Religion sein: Von Buben bzw. Männern wird eher verlangt, dass sie ihre Gebetszeiten einhalten und die Moschee besuchen, als von Mädchen bzw. Frauen. Weiters verweist sie auf den generationsspezifischen Umgang mit Religion: Glaube und dessen Ausübung wird von ihr als Zeitvertreib für ältere Menschen interpretiert.

Ramazan ist nicht ganz einverstanden, die Lehrerin fragt ihn, ob er täglich fünf Mal bete. Ramazan: *„Nein, dafür habe ich jetzt keine Zeit. Aber später mache ich das dann schon."*

Ramazan hält – entgegen seiner eigenen tatsächlichen Gewohnheiten, denn er betet ja nicht fünf Mal am Tag – an seiner Auffassung fest. Muslime müssen sich an die Gebetszeiten halten. Er reflektiert nicht zwischen Vorschriften des Islam und seiner tatsächlichen Umsetzung. Die Lehrerin zwingt ihn mit ihrer Frage zu einer Reflexion. Gleichzeitig bringt sie ihn damit in eine unangenehme Situation, denn Ramazan muss nun zugeben, dass er sich nicht an die Glaubensvorschriften hält. Es ist zu spüren, dass Ramazan sich unwohl fühlt, er antwortet patzig. Die Lehrerin hingegen zeigt sich triumphierend. Ihre Frage zielte darauf ab, dass sie sich eigentlich nicht vorstellen kann, dass jemand sich tatsächlich an derlei Vorschriften hält.

Die Lehrerin zieht einen Vergleich mit den Niederlanden, ihre heute 75jährige Mutter sei früher auch noch täglich in die Kirche gegangen, sonntags musste sie sogar zwei Mal zum Gottesdienst. Aber die Dinge verändern sich mit der Zeit, Glaube wird weniger wichtig. Sie fragt Ramazan und Mirnela direkt, ob sie auch so eine Veränderung im islamischen Glauben in ihrer Umgebung bemerken. Beide stimmen zu, Mirnela überzeugt, Ramazan ein wenig zögernd.

Die Lehrerin versucht einen allgemeinen Lösungsvorschlag anzubieten, ein versöhnlicher Vorschlag. Veränderung mit der Zeit, Auflösung von religiösen Striktheiten, Vorschriften werden weniger streng – sie hält sich hier an ihre eigene niederländische Sozialisation der Säkularisierung. In der niederländischen Gesellschaft spielte die Unterscheidung zwischen katholisch und protestantisch bis in die 1960er Jahre eine enorm wichtige Rolle. Danach trat als Gegenreaktion eine starke Säkularisierung ein, die religiöser Ausübung in der heutigen Gesellschaft wenig Raum lässt. Für Mirnela mit ihrer bosnischen Vergangenheit, in der der muslimische Glaube einen weitaus geringeren Stellenwert im Tito-Jugoslawien hatte als etwa in der türkischen Gesellschaft, ist diese Erklärung plausibel und nachvollziehbar. Für Ramazan, türkischer Moslem zweiter Generation, der gelernt hat, seinen islamischen Glauben in der säkularisierten und gleichzeitig christlichen niederländischen Gesellschaft zu behaupten und als kulturelle Eigendefinition zu verwenden, stellt ein solcher

Ansatz keine befriedigende Lösung dar. Trotzdem stimmt er zögernd zu, wohl auch, weil er auf massives Unverständnis von zwei Frauen, nämlich der redegewandten Mirnela und der Lehrerin als Autoritätsperson, stößt.

Joey wird ebenfalls gefragt, ob er in den Niederlanden geboren ist. Er blickt erstaunt und antwortet mit *„Ja"*. Die Lehrerin fragt etwas zögernd weiter nach, ob er *„van buitenlandse afkomst"* (ausländischer Abstammung) ist, *„omdat jij een beetje donkerder bent"* (*„weil du ein bisschen dünkler bist"*). Er verneint.

Joey könnte aufgrund seines dunklen Teints und seiner Physiognomie indonesische Vorfahren haben. Offensichtlich wird er jedoch von der Lehrerin nicht als „allochthon" eingestuft. Sie näherte sich der Frage nach Joeys „Abstammung" sehr zögernd und vorsichtig an. Es ist zu merken, dass sie befürchtet, sie könnte ihn durch ihr Nachfragen beleidigen. Die Reaktion Joeys (erstaunt) deutet darauf hin, dass er selbst sich ebenso nicht als „allochthon" einstuft, sondern niederländisch.

Nicole ist erstaunt: *„Aber du hast doch etwas Indonesisches?"* Joey: *„Ja, von meinem Vater."* Lehrerin*: „Aber der ist wahrscheinlich schon sehr lange in den Niederlanden, oder nicht?*

Nicole gibt sich mit Joeys Erklärung nicht zufrieden und benennt ihre Vermutung direkter als die Lehrerin. Joeys Reaktion weist darauf hin, dass er seinen indonesischen Vater nicht als „Ausländer" oder „Allochthonen" betrachtet. Diese Haltung steht in Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte der indonesischen Minderheit im Zuge der Kolonialisierung und Entkolonialisierung Indonesiens durch die Niederlande. NiederländerInnen indonesischer Herkunft sind die am besten integrierte Migranten-Community in den Niederlanden, insofern als sie in Positionen in allen Schichten der Gesellschaft vertreten sind.

Du findest es doch nicht schlimm, wenn ich dich das so frage? Du musst es einfach sagen, wenn du das nicht gut findest." Joey schüttelt verneinend den Kopf, sagt aber nichts mehr.

Die kleine Diskussions-Passage weist auf den derzeitigen Status quo in der Migrationspolitik der Niederlande hin: Es findet kein Diskurs statt. Indonesische NiederländerInnen sind akzeptiert und integriert, trotzdem werden sie von der niederländischen weißen

Mehrheitsbevölkerung in ihrer Physiognomie als anders wahrgenommen, aber darüber „spricht man nicht". Die NiederländerInnen gelten gemeinhin als liberal, als nicht rassistisch, als nicht diskriminierend. Dieses Image wollen sie aufrecht erhalten, was dazu führt, dass der Diskurs sehr verhalten geführt wird bis gar nicht vorhanden ist. Der Diskurs spielt sich auf unterschiedlichen Ebenen ab. Vorbehalte gegen AsylantInnen etwa sind weit verbreitet und „salonfähig". Vorbehalte gegen NiederländerInnen aus den ehemaligen Kolonien sind tabu. Eine Hierarchisierung nach ethnischen Kriterien findet statt. Konkret in diesem Fall: Die ausländische Herkunft der marokkanischen Schülerin oder des türkischen Schülers darf angesprochen werden, die Herkunft des indonesischen Schülers, die noch dazu nicht so ganz deutlich ist, wird mit großer Vorsicht behandelt.

Während der Diskussion kamen hauptsächlich SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu Wort, die niederländischen SchülerInnen hörten sehr interessiert zu. Sie stellten ab und zu Fragen.

Die meisten SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen nahmen die Gelegenheit wahr, über ihre kulturellen Hintergründe zu sprechen. Es wurde deutlich, dass die MitschülerInnen nicht viel voneinander wissen. Dies deutet darauf hin, dass es nicht das vordringliche Thema im täglichen Umgang miteinander ist, kulturelle Identitäten zu verhandeln. Wenn Raum dafür geschaffen wird, wird dieser genutzt.

Immer wenn ein Migrantenkind versuchte, die Unterschiede zwischen der eigenen und der niederländischen Kultur zu erklären, warfen die niederländischen SchülerInnen ein, dass es bei den Niederländern doch auch nicht so sei, wie es eben beschrieben wurde, z.B. auf die Aussage Mirnelas zu den Essenszeiten: *„Die Essenszeiten sind bei uns anders. Wir essen wenn wir Hunger haben, es gibt nicht so festgelegte Essenszeiten, so wie bei den Niederländern, die essen immer um 6 Uhr."* reagierte Nicole: *„Aber wir essen auch dann, wenn wir Hunger haben!"* Lehrerin: *„Bei uns zu Hause ist das auch nicht so strikt, ich richte mich mit dem Kochen nach meinen Kindern."*

Die niederländischen SchülerInnen wehren sich gegen pauschalisierende stereotypisierende Zuschreibungen. Die niederländische Lehrerin ergreift Partei für sie, indem sie ebenso die pauschale Zuschreibung relativiert. Eine Haltung, die sie am Beginn der Diskussion

dem türkischen Schüler nicht zugestanden hat, als er erläuterte, dass der persönliche Umgang mit den Gebetszeiten anders sei als die pauschalen Annahmen des Islam dazu.

Es ist zu merken, dass einige Kinder beeindruckt sind von den Erzählungen von Nasir, Mirnela und Zen. Vor allem Zens chinesische Herkunft scheint plötzlich interessant, als klar wird, dass er in China aufgewachsen ist. Yarrow will wissen, ob Zen manchmal nach China fährt und blickt anerkennend, als Zen erzählt, dass er letzten Sommer noch dort war.

Die chinesische Herkunft Zens ist in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Vor allem die Tatsache, dass er dort bis vor 6 Jahren gelebt hat und somit die chinesische Gesellschaft tatsächlich kennt. Sein kulturelles Know How wird anerkannt, sein interkulturelles Wissen wird positiv bewertet. China hat dabei unter Umständen einen „Exoten-Bonus".

Mirnela will wissen, wie das mit der Ein-Kind-Politik in China ist, denn Zen hat doch eine Schwester. Er meint, das wurde erst nach seiner Geburt eingeführt. Die Lehrerin fragt Zen nochmal nach den Unterschieden zwischen China und den Niederlanden, zum Beispiel im Umgang miteinander. Zen: *„Ich weiß nicht so genau, wie ihr miteinander umgeht."*

Die Lehrerin will in die Tiefe gehen, aber der Schüler ist überfordert. Kulturelle Differenzen lassen sich nicht leicht in Worte fassen, Beschreibungen driften oft in Pauschalisierungen ab, die wieder relativiert werden müssten. Die letzte Aussage des chinesischen Schülers hat eine starke Aussagekraft: Für MigrantInnen ist die „niederländische Kultur" nicht einsichtig. Auf Vermittlung von kulturellen Strukturen der Mehrheitsgesellschaft wird in der Regel verzichtet, es wird im schulischen Bereich (wie in anderen auch) davon ausgegangen, dass sich MigrantInnen in der niederländischen Gesellschaft und ihren Codes auskennen. Die „niederländische Kultur" wird als selbstverständlich und als allgemein bekannt vorausgesetzt, sie muss weder erläutert noch hinterfragt werden. Anders sind die anderen, sie müssen sich positionieren.

8.2 Beispiel 2: „Es ist wichtig, darüber zu reden und zu lernen, mit dem Konflikt umzugehen.“ (AHS Wien)

Der in der Folge dargestellte Dialog konnte in einer Wiener AHS-Klasse miterlebt werden. Es war die einzige Diskussion in dieser Art und in diesem Ausmaß während meiner Feldforschung an den österreichischen Schulen. Es ergab sich im Zuge des Geschichtsunterrichtes anlässlich der Themen Nationalsozialismus, Antisemitismus, Rassenhass.

Aus dem Klassenprotokoll:

Im Geschichtsunterricht ergibt sich anlässlich des Themas Nationalsozialismus im Zweiten Weltkrieg eine emotional geladene Diskussion.

Der Lehrplan gibt das Thema vor. Es liegt in der Hand der Lehrerin, Diskussionen dazu zu initiieren bzw. zuzulassen. Des öfteren konnte beobachtet werden, dass zu viel Emotionalität nicht gerne von den LehrerInnen zugelassen wird, vor allem im Bezug auf aktuelle Themen – wie z.B. der Kriegskonflikt im Kosovo. An einer anderen Schule wurde etwa die Frage eines Schülers danach, ob die Kosovo-Krise zu einem Dritten Weltkrieg führen könne nicht beantwortet, sondern abgewiesen – seine Ängste, Fragen, Interesse wurden also nicht wahrgenommen.

Die Klasse, in der die beschriebene Diskussion stattfand, bot günstige Voraussetzungen: Die SchülerInnenzahl war mit 16 sehr klein, was für Diskussionen und Gruppengespräche sehr förderlich war. Das Klassenklima war entspannt und bot eine sichere Atmosphäre für Gespräche und Diskussionen. Zwischen der Geschichtelehrerin, die gleichzeitig der Klassenvorstand war, und den SchülerInnen bestand ein Vertrauensverhältnis, die meisten kannten einander bereits vier Jahre.

Die Zusammensetzung war kulturell gemischt. Es befanden sich 9 Schülerinnen aus Migrationsverhältnissen in der Klasse, 6 davon aus dem ehemaligen Jugoslawien, davon waren fünf Kriegsflüchtlinge. Für eine AHS-Klasse war der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch überdurchschnittlich hoch. Viele Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien gehörten einer gebildeten Bevölkerungsschicht an, was sich darin niederschlägt, dass die Kinder, die in Österreich zur Schule gingen, besondere Unterstützung und Förderung

auch aus dem Elternhaus erhielten und eine höhere Schulbildung anstrebten. Dies bestätigt die Annahme, dass Bildung schichtspezifisch determiniert ist und Schulerfolge in Zusammenhang mit dem Ausbildungsniveau der Eltern stehen.

Begonnen hat die Diskussion mit einer sehr gelungenen Einschätzung von Svjetlana (kroatischer Herkunft, geboren in Bosnien) über die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Zeit in Österreich und Deutschland, in der sie auf die Neo-Nazi-Szene in Österreich Bezug nahm. Ein paar nicht-österreichische Schülerinnen erwähnen, dass sie sich persönlich bedroht fühlen von rechtsextremen Äußerungen, sei es im privaten Bekanntenkreis oder Skinheads auf der Straße. Ena (bosnisch-muslimisches Mädchen): *„Ein älterer Bekannter von mir sagt, er findet die Nazizeit gut, und er ist gegen Ausländer. Und das sagt er dann zu mir, obwohl ich Ausländerin bin!“* Svjetlana: *„Wenn ich Skins auf der Straße sehe, wechsle ich die Straßenseite, da krieg‘ ich richtig Angst. Obwohl man mir vielleicht nicht ansieht, dass ich Ausländerin bin, aber wenn ich rede, hört man es schon. Ein Freund von mir hatte mal ein Hakenkreuz auf der Jacke, als ich ihn darauf angesprochen habe, meinte er, es ist ja nur ein altes Inka-Zeichen. Ich hab’ ihm gesagt, dass ich mich dadurch persönlich angegriffen fühle, weil soviel dahinter steckt, dann hat er es runtergegeben.“*

Die SchülerInnen beginnen unaufgefordert über persönliche Erlebnisse zu berichten. Sie wissen, dass bei der Geschichtelehrerin dafür Raum und Zeit ist, dass Gespräche erwünscht sind. Es zeigt sich, dass viele nicht-österreichische Schülerinnen Erfahrung mit rassistischen oder diskriminierenden Äußerungen und/oder Situationen haben, was auf einen „Alltags-Rassismus“ in Österreich hinweist.

Jelena (serbischer Herkunft, in Österreich geboren): *„In Österreich gibt’s doch gar keine Skinheads!“*

Die Annahme und Aussage, dass es in Österreich keine Skinheads gebe, untergräbt die soeben geschilderten Erlebnisse mit Rassismus und Diskriminierung. Offenbar hat Jelena, die ihr ganzes Leben in Wien verbracht hat und zur „klassischen“ 2. Generation zählt, keine negativen Erfahrungen in dieser Hinsicht machen müssen. Es kann ein Hinweis darauf sein, dass die Flüchtlingskinder sensibler auf Diskri-

minierungen und Rassismen reagieren, weil sie aufgrund ihrer persönlichen Geschichte mehr damit konfrontiert waren.

Geschichtelehrerin: *„Leider wird der Rechtsextremismus in ganz Europa immer stärker, es gibt viele rassistische Gruppierungen, auch zwischen den unterschiedlichen Minderheiten. Und dass jemand das Hakenkreuz trägt und behauptet nicht rassistisch zu sein, das kann man tatsächlich nicht gelten lassen."*

Die Lehrerin greift ein und korrigiert die Aussage der Schülerin mit historischen Fakten. Dabei ist sie bemüht, den Diskurs über Rassismus auf eine Ebene zu bringen, die es nicht zulässt, dass einzelne Gruppierungen stigmatisiert werden. Weiters zeigt sie Empathie für ihre Schülerin, was sich auf den weiteren Gesprächsverlauf positiv auswirkt und die SchülerInnen ermuntert, über ihre Erfahrungen zu berichten.

Sie geht ein auf Gruppenzwang bei Neonazi-Gruppierungen und deutet auf die Schwäche solcher Jugendlichen hin. Gleichzeitig erwähnt sie, dass es sich dabei um ein Vorurteil oder Stereotpy ihrerseits handelt.

Hier versucht die Lehrerin, das Phänomen Rechtsextremismus bzw. Rassismus zu dekonstruieren, indem sie auf die Beweggründe von Jugendlichen eingeht, die sich in dieser Szene bewegen. Ihre Aussage stellt sie als persönliche Meinung dar, die auch hinterfragt werden kann. Damit unterscheidet sie sich von vielen LehrerInnen, die vor der Klasse den Eindruck vermitteln wollen, dass ihre Aussagen „immer richtig" seien und dass die Wahrheit einer Lehrkraft nicht zu hinterfragen sei.

Aufgrund der unterschiedlichen Rassismen wird das Thema Konflikt zwischen Serben/Kroaten/Moslems angesprochen.

Die Diskussion begibt sich von der Unterrichts-Stoff-Ebene (Anti-Semitismus) auf eine aktuelle Gegenwarts-Ebene (Krieg im ehemaligen Jugoslawien). Es ist die Haltung der Lehrerin, wie sie im Interview erwähnte, dass Geschichte Gegenwartsbezug hat und sie sich wünscht, dass ihre SchülerInnen erkennen, dass sie selbst Teil der Geschichte sind.

Svjetlana gibt zu bedenken, dass es seit dem Bosnien-Krieg enorme rassistische Haltungen im ehemaligen Jugoslawien gibt, und dass der Rassismus oft bei denen, die geflohen sind oder schon länger in Öster-

reich leben, viel stärker ausgeprägt ist, als bei den Menschen, die jetzt im ehemaligen Jugoslawien leben. Denn die müssen sich mit den anderen ethnischen Gruppen zurechtfinden und wieder lernen, miteinander auszukommen.

Hier wird ein explosives Thema angesprochen, das nahezu die Hälfte der Klasse persönlich sehr berührt und für viele eine Konfliktsituation darstellt. Die Lehrerin lässt der Diskussion ihren Lauf und begibt sich in die Rolle der Zuhörerin.

Svjetlana kritisiert, dass ihre Eltern nicht akzeptieren könnten, wenn sie einen Moslem oder einen Serben heiraten würde, obwohl ihre Mutter selbst gar nicht in Kroatien geboren ist, sondern in Bosnien. Alisa (bosnisch-muslimisches Mädchen) bestätigt, dass auch ihre Eltern eine Heirat mit einem Nicht-Moslem (Bosnier) nicht akzeptieren würden.

Die Schülerinnen weisen auf einen Konflikt hin, mit dem sich viele Jugendliche aus Migrationsverhältnissen auseinandersetzen müssen. Die Vorstellungen der Eltern über die Zukunft ihrer Kinder gestalten sich anders, als jene der Kinder selbst. In diesem Fall erhält der Konflikt eine ethnische Komponente, die zusätzlich mit Flucht- und Kriegserfahrungen kombiniert ist. Für die Mädchen, die diese Erfahrungen teilen, bedeutet dies gegenseitiges Verständnis, gemeinsame Alltagserfahrungen, die keinen Rechtfertigungs- und Erklärungsdruck mit sich bringen.

Jelena meint, ihren Eltern sei das egal, da ihre Eltern ja selbst eine ethnisch gemischte Ehe führen, ihre Mutter kommt aus Bosnien, ihr Vater aus Montenegro, außerdem leben sie schon seit 29 Jahren in Österreich.

Wiederum kontert das „Gastarbeiter"-Mädchen und grenzt sich dadurch von den Flüchtlingsmädchen ab, obwohl sie quasi aus demselben Herkunftsland kommt. Sie teilt deren Erfahrungen nicht. Ihre Argumentation, dass die Eltern schon so lange in Österreich leben, könnte darauf hinweisen, dass sie eben schon angepasster und

„österreichischer" sind und insofern keinen Wert „mehr" darauf legen, dass ihre Tochter in der eigenen ethnisch-kulturellen Gruppe heiratet.[17]

Alisa gibt zu bedenken, dass sie so wie viele andere die Serbenfeindlichkeit mitbekommen und anerzogen bekommen hat, und dass es schwer sei, das zu reflektieren und sich darüber hinwegzusetzen. (Jelena erzählt mir in der Pause, dass Alisa die ersten zwei Schuljahre überhaupt nicht mit ihr geredet habe, weil sie Serbin ist, erst seit dem Vorjahr haben sie etwas Kontakt zueinander bekommen.)

Alisa begibt sich in eine Konfliktzone, indem sie die Distanzierung von Jelena auf eine ethnisch-kulturelle Ebene bringt. Sie spielt auf einen früheren latenten Konflikt zwischen ihr, der Bosnierin, und Jelena, der Jugoslawin, an und versucht zu erklären, wo das Problem liegt. Dem geht ein Reflexionsprozess voraus, der ein rationales Überdenken von tiefsten Gefühlen und familiärer Sozialisation erfordert.

Daraufhin äußerten sich mehrere SchülerInnen dazu. Es wurde deutlich, dass die Kinder unter der anerzogenen Feindlichkeit leiden und sich gerne davon distanzieren würden, es ihnen aber vom Elternhaus oder der ganzen Verwandtschaft nicht leicht gemacht wird.

Der Austausch über die gemeinsamen Erfahrungen und Gefühle spielt im Reflexions- und Aufarbeitungsprozess eine wichtige Rolle. Es zeigt sich, wie ethnisch-kulturelle Identität über die Gefühlsebene und familiäre Sozialisation vermittelt wird. Durch diese Dekonstruktion von Identität ist es erst möglich, sich von Teilen davon zu distanzieren, wenn dies nötig erscheint – z.B. im Zusammenhang mit Rassismus. Die SchülerInnen lernen in dieser Gesprächssituation, den Rassismus gegenüber Juden im zweiten Weltkrieg in Relation zu ihren eigenen auf Rassismus beruhenden negativen Erfahrungen zu bringen. Sie erkennen Zusammenhänge zwischen historischen Ereignissen und ihrer persönlichen eigenen Situation, die eben auch im Kontext mit (jüngeren) historischen Ereignissen steht.

---

[17] Wobei zu beachten ist, dass auch viele österreichische Eltern einer Beziehung oder Eheschließung ihres Kindes mit jemandem nicht-österreichischer Herkunft abgeneigt sind.

Jelena meint, dass der Hass sich doch gegen die Politiker eines Landes richten würde und nicht gegen Personen. Ihre Eltern beispielsweise hassen Bill Clinton, weil er verantwortlich ist für die Angriffe auf Serbien, aber sie hassen nicht alle Amerikaner. Und so müssen die Kroaten und Bosnier doch auch unterscheiden lernen!

Jelena zeigt Unverständnis für die Haltung ihrer Mitschülerinnen und „Landsleute", sie versucht, die ethnisch-kulturell-religiöse Komponente des Jugoslawien-Konflikts auf die politische Ebene zu bringen. Sie will scheinbar hier ihre eigene Position retten, da ihr bewusst ist, dass sie als Serbin ein latentes Feindbild für viele ihrer Mitschülerinnen darstellt. Die Atmosphäre in der Klasse wird zunehmend angespannter.

Die Lehrerin wirft ein, dass die Politiker auch nicht immer ganz abgehoben vom Volk gesehen werden können, weil sie ja oftmals gewählt sind und viele aus der Bevölkerung hinter den Aktionen der Kriegsführer stehen.

Die Lehrerin weist darauf hin, dass Politik nicht abgehoben von den Menschen und der Bevölkerung betrachtet werden kann, will dadurch ins Bewusstsein rufen, dass ein Abschieben von Verantwortung auf PolitikerInnen keine Lösung ist.

Es folgen darauf hin ein paar Beispiele von kroatischen und bosnischen Mädchen wie Übergriffe von Serben stattgefunden haben. Ena erzählt von ihrer Oma, die nicht mehr mit ihrem serbischen Nachbarn spricht, weil einfach zu viel passiert sei, das dauert eine lange Zeit, bevor sie sich wieder versöhnen können. Alisa meint, dass die Landsleute immer zu ihrem Führer halten. Aufgrund dieser Äußerungen fühlt sich Jelena endgültig angegriffen und bringt das auch zum Ausdruck: *„Jetzt fühl' ich mich langsam aber persönlich angegriffen. Ihr bringt immer nur Beispiele von Serben! Auch die Kroaten haben viele Fehler gemacht, man kann nicht immer nur über die Serben reden! Ihr redet immer nur über Serben so schlecht, das finde ich langsam gemein!"*

Die Diskussion erreicht einen sensiblen Punkt. Ein historischer Konflikt wird ins Klassenzimmer hineingetragen, spielt sich auf einer persönlichen, emotional erfahrbaren Ebene ab. Gefühle, Verletztheiten, Spannungen, die seit Jahren in der Klasse eine unterschwellige Rolle spielen, kommen zum Ausdruck.

Svjetlana meint, es sei schwer die Fehler seines „Heimatlandes“ zu sehen und *„es tut weh, die Fehler vom eigenen Land zuzugeben“*.

Svjetlana bietet ihrer Klassenkameradin eine Erklärung an: Heimatgefühle und Heimatliebe können stark sein, aber man müsse versuchen, sich darüber hinwegzusetzen. Gleichzeitig fordert sie damit ein, dass Jelena einsieht, dass „ihr Heimatland“ Serbien Fehler gemacht hat und immer noch macht.

Die Lehrerin bemüht sich, ein bisschen einzulenken: *„Jelena, ich verstehe deine Sensibilität. Es ist leider auch in den Medien so, dass die Serben immer als die Bösen und als Aggressor dargestellt werden. Aber in eurer Klassengemeinschaft gibt es doch nicht ständig einen Konflikt zwischen den ethnischen Gruppen, das ist jetzt eben gerade Thema. Da musst du jetzt leider durch. Der Konflikt ist hier, der kann nicht einfach wegdiskutiert werden. Das geht nicht so schnell. Aber es ist wichtig, darüber zu reden und zu lernen, mit dem Konflikt umzugehen.“*

Die Lehrerin erkennt, dass die Diskussion an einem Punkt angelangt ist, der Einlenken erfordert. Sie bietet keine Lösung an, sondern bekräftigt die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Dialog, Gespräch und Austausch. Weiters vermittelt sie den SchülerInnen, dass es nicht immer für alles eine für alle befriedigende Lösung gibt, sondern dass gegenseitiges Aushandeln der einzige Konfliktlösungsansatz sein kann.

Jelena beschwert sich noch, dass niemand nach Serbien fahren wolle, z.B. hätte ihre Mitschülerin Martina gesagt, sie will nicht nach Montenegro fahren, weil dort sind eben nur Serben. Solche Aussagen tun ihr dann weh. Sie möchte gar nicht so serbisch denken, aber ihre Gefühle sind da und da kann sie nichts dagegen tun. Ihr Bruder denkt ähnlich, ihre Eltern haben da weniger Problem damit.

In dem diskursiven Raum kann Jelena nun die Möglichkeit wahrnehmen, über ihre Gefühle zu reflektieren. Es gelingt ihr, vor der versammelten Klasse, ihre tiefsten Gefühle zu relativieren und ihr „serbisch Denken“, also ihre serbische Identität, zu dekonstruieren.

Isabella mischt sich als erste Österreicherin ins Gespräch ein und versichert Jelena, dass sie mit ihrer Mutter voriges Jahr nach Serbien fahren wollte, dass es ihnen dann aber zu gefährlich war *„mit den ganzen*

Bomben und so". Jelena gibt patzig zur Antwort, dass sie auch während des Krieges in Novi Sad war und es war überhaupt nicht gefährlich.

Während der Diskussion haben sich die österreichischen SchülerInnen zurückgehalten. Dies war allerdings in vielen Gesprächssituationen in dieser Klasse der Fall, die Mädchen aus Migrationsverhältnissen meldeten sich mehr zu Wort. Anders als im obigen Beispiel 1 handelt es sich hier nicht um Legitimationsdruck und Erklärungszwang, sondern um die Darstellung spezifischer Gegebenheiten, die in Zusammenhang mit der Flucht- bzw. Migrationserfahrung und kulturell-ethnisch-nationaler Identität stehen. Dazu haben SchülerInnen mit diesen Erfahrungen mehr zu sagen. Den versöhnlichen Versuch von Isabella weist Jelena ab, indem sie ihr vorwirft, über die Situation nicht ausreichend Bescheid zu wissen.

Nach der Analyse diskursiver Ver- und Aushandlungsräume widmet sich das nun folgende Kapitel dem Thema Identität im Kontext Schule. Im Zentrum der Ausführungen steht die kulturell-ethnische Identität und die Auseinandersetzung damit in der Kultur- und Sozialanthropologie und wiederum die empirische Ebene.

9 Identität im Kontext Schule

Das Kapitel „Identität im Kontext Schule“ befasst sich einführend mit kultur- und sozialanthropologischen Betrachtungen zum Thema kulturell-ethnische Identität und anschließend mit der praxisnahen Annäherung und den Umgang damit im schulischen Kontext. Dabei gehe ich beispielhaft auf ein spezifisches und auch „heißes“ Thema kulturell-ethnischer Identität ein, das oft explizit als „problematisch“ beschrieben wird: muslimische Mädchen in österreichischen und niederländischen Schulen. Davon ausgehend stelle ich auf einer umspannenderen Ebene dar, welche Identitätsentwürfe sich für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen anbieten und wie sie im Bereich Schule oft als defizitär besetzt werden. Daraus resultiert der Umgang von LehrerInnen mit kultureller Differenz, den ich anhand empirischer Beispiele sowie anhand ethnologischer Studien aufschlüssle.

9.1 Selbstentwicklung und kulturelle Identität in der Sozialisationsforschung

In der Sozialisationsforschung (Krewer und Eckensberger 1991) wird das „Selbst“ als Handlungszentrum am Schnittpunkt von Subjektivität und Intersubjektivität betrachtet. Die selbstwertbezogene Kognition (self-esteem) ist im Alter von 11 bis 13 Jahren besonders niedrig. Die frühe Adoleszenz ist die wichtigste Phase für die Selbstentwicklung, weil sie einen Wechsel von sozialen Bezugssystemen bedeutet, etwa das Loslösen von den Eltern oder das Hineinführen in die Welt der Erwachsenen. Die Teenager-Zeit ist geprägt von konformistischer Orientierung, von der Koordination zwischen dem Selbst und der unmittelbaren sozialen Umwelt. Obwohl das Selbst noch sehr stark in soziale Beziehungen (z.B. Familie) eingebunden ist, entstehen Gefühle der Subjektivität. Dies wirkt sich dahingehend aus, als die äußere Erscheinung wichtig wird. Durch die aufkommende Selbstkontrolle wird ein Widerspruch zu sozialen Rollen ersichtlich, die Fremdperspektive wird differenzierter,

„man erkennt, dass andere verstehen können, wie man selbst denkt und fühlt“ (Krewer und Eckensberger 1991: 573).

Durch das Unterdrücken von Gefühlen oder Motiven, die im Widerspruch zu sozialen Rollen stehen, gewinnen Selbstvorwürfe an Bedeutung. Das Herauslösen aus engen sozialen Beziehungen ist mit Verantwortungsübernahme verbunden. In der Pubertät kommt es zur Herausbildung eines kontrollierten, sich seiner selbst bewussten Selbst. Durch das Lösen aus dem zwischenmenschlichen Bezugsrahmen wird die Reflexion des Bezugsrahmens erst möglich. Selbstkontrolle und selbstorientiertes Handeln wird zum zentralen Aspekt im Leben von Jugendlichen, die Realisierung von persönlichen und sozialen Zielen wird aktiv angestrebt. Das Selbst wird als psychischer Gegenstand erfahrbar und so zum Objekt der eigenen Reflexion und Analyse, was den Kern der eigentlichen Identitätsentwicklung ausmacht. Gelingt diese Identitätsfindung nicht in Relation zu gesellschaftlichen Rollen, droht eine „Rollendiffusion", Radikalität und eine Flucht in eine irreale Welt.

Krewer und Eckensberger verweisen auf kulturanthropologische Ansätze in der Jugend-Sozialisationsforschung und heben hervor, dass dort eher die Kollektivität einer Gesellschaft oder Gruppe in den Vordergrund gehoben wurde, weniger die individuelle Entwicklung. Sie arbeiteten differenzierende Merkmale heraus und stellten Fragen nach der Signifikanz bestimmter Dimensionen und Attribute innerhalb einer Gesellschaft. In den Studien ging es um die Spezifizierung von Kontexten, in denen bestimmte Beschreibungsmerkmale Hauptbedeutungsträger des Gruppenselbst werden. Kollektive und individuelle Identitätsprozesse sind an interethnische Kontaktsituationen gebunden. Ethnische Identität wird ähnlich wie das Selbstkonzept eines Individuums als kollektive, vielschichtige Konstruktion aufgefasst.

9.2 Ethnische Identität, kulturelle Identität in der Sozialanthropologie

Der Begriff der Identität wurde ursprünglich in der Sozial- und Kulturanthropologie unter Anwendung der Annahmen des Psychoanalytikers Erikson verwendet, der in erster Linie auf „personal identity" Bezug nimmt, die er als

„located deep in the conscious as a durable and persistent sense of sameness of the self" beschreibt (Erikson 1959, zitiert in Barnard and Spencer 1996: 292).

Das Konzept „Identität“ wird soziologisch behandelt, das soziale und kulturelle Umfeld des Individuums sowie die Mechanismen von Sozialisation und kultureller Aneignung werden hervorgehoben. Identität umfasst im sozial- und kulturanthropologischen Kontext sowohl Gleichheit als auch Differenz und ist in dieser Form ambivalent. Sie beschreibt die Selbst- und Fremdzuschreibung des Dazugehörens oder aber des Anders-Seins, der Abgrenzung bzw. Ausgrenzung. Dabei umschließt der Begriff sowohl persönlich-individuelle als auch kollektive Identitäten. Er beschreibt das prozessuale Ergebnis von Eigen- und Fremdzuschreibungen, wobei den Eigenzuschreibungen ein größeres Gewicht zuerkannt wird. Diese Zuschreibungen bewegen sich auf sowohl kognitiver als auch auf emotionaler Ebene (Byron in Barnard and Spencer 1996: 292).

Identität wird aus poststrukturalistischer Sicht oft als multiple, sich überschneidende und verändernde Basis der Selbst-Repräsentation interpretiert (Gupta and Ferguson 1997: 12). Identität wird dabei als etwas betrachtet, das man einfach hat, das wählbar ist, oder auch etwas, das wie ein Zwang auferlegt ist, wie eine Zuschreibung. Beiden Annahmen liegt zugrunde, dass ein Individuum mit seiner Identität gewissermaßen vorgegeben ist. Aber ein Subjekt ist nicht nur von den veränderten Kategorisierungen und den Diskursen über Differenz betroffen, sondern wird durch sie konstituiert und zur Legitimierung aufgefordert (Gupta and Ferguson 1997: 13). Identität sollte eher wie eine Art „meeting point“ angenommen werden – eine Nahtstelle temporärer Ereignisse und Identifikation. An diesem „meeting point“ wird das Subjekt konstituiert und geformt, wodurch ihm ein Agieren in der Form möglich wird, in der es eben agiert. Hier findet die analytisch wertvolle Verknüpfung zwischen Identität, Subjektformation und agency statt.

„Es besteht eine Spannung zwischen der auf gesundem Menschenverstand basierenden Annahme von verwurzelten Lokalitäten und Gemeinschaften, die eine primordiale und essentielle Gruppenidentität implizieren, und den Annahmen von Identität, die von einem souveränen Individuum ausgeht und impliziert, dass diese Identität nichts Essentielles, sondern etwas Instrumentelles sowie eine strategische Wahl ist, die von den vernünftigen sozialen AkteurInnen getroffen wird“ (Gupta und Ferguson 1997: 13).

Für eine kulturanthropologische Analyse ist interessant, warum bestimmte Formen von Identität in bestimmten historischen Momenten und

Zusammenhängen möglich waren und darüber hinaus, warum auch manchmal Zeichen von Differenz und Unterscheidungen auch nicht die Basis für eine Identität geformt haben. Persönliche und kollektive Identitäten konstituieren und artikulieren sich in einer sozialen Praxis, diese zu erfassen und zu analysieren ist eine der Zielsetzungen in der anthropologischen Forschung (Gupta und Ferguson 1997).

Der Identitäts-Begriff wird in der Sozial- und Kulturanthropologie oft in Verschränkung mit dem Kultur-Begriff verwendet und für die Anliegen von Minderheiten in emanzipatorischer Hinsicht ebenso herangezogen wie für nationalistische und fundamentalistische Argumentationen. Damit stellt die Auseinandersetzung und Verwendung des sozial- und kulturanthropologischen Identitäts-Konzepts in seiner subjektbezogenen und relationalen Dimension oftmals ein Dilemma dar, das sich schwer auflösen lässt (vgl. Gingrich 2002). Obwohl Identität als sehr stabil angenommen wird, ist sie dennoch auch verhandelbar und manipulierbar. Was gemeinhin Kultur oder Tradition genannt wird, ist strategisch anpassbar an jede Situation, besonders an die klassenspezifisch geprägten Interessen von Eliten, die, sofern es ihnen ins Programm passt, Individuen sogar bis zu einem gewissen Grad die freie Wahl lassen (Sahlins 1999: 403).

Ein Identitätsbegriff, der in seinem Bezug zum Subjekt das Subjekt zentral stellt, meint multiple und kontradiktorische Subjektpositionen. In dieser Form erlaubt er eine Annäherung an die Erfassung von fluiden Aspekten, wie sie beispielsweise bei migrantischen Subjektivitäten vorzufinden sind. Auf diese Art und Weise kann starren Festschreibungen entgegen gewirkt werden und darüber hinaus ermöglicht der fluide Aspekt, lokale und transnationale Prozesse der Herstellung von Zugehörigkeit zu untersuchen.

„Identität meint kollektive und persönliche, multiple und kontradiktorische Subjektivitäten und Subjektbewegungen, die sowohl ‚Unterschiede zu Anderen' wie ‚Dazugehören zu Ähnlichem' einschließt. Die Mehrdimensionalität umfasst dabei stets fluide Teil-Identitäten. Diese konstituieren sich einerseits im Wechselspiel von Fremd- mit einem hohen Maß an Eigenzuschreibungen: Letztere umfassen sowohl kognitive wie affektive und emotionale Inhalte. Andererseits artikuliert sich dies stets in sozialen Kontexten und partiellen Verbindungen, die mit den Gesamtfeldern von sozialer Interaktion und Zirkulation verwoben sind" (Gingrich 2002: 20).

9.3 Ethnizität und ethnische Identität im Schulsystem

Schule spielt eine historische Rolle im Bezug auf das Formen und Stärken nationaler Identität. Insofern sollten auch die gegenwärtigen Effekte nicht unterschätzt werden, die Schule weiterhin als identitätsstiftende Institution innehat. Es kann fatale Folgen haben, wenn die Beziehung zwischen Bildung und Ethnizität weiterhin irrational bleibt (Allemann-Ghionda 1997: 316).

In einer vergleichenden Studie (Projekt „Migration und Bildung in einer multikulturellen Perspektive 1993-1996“) wurde der Umgang mit dem Begriff „Ethnizität“ in offiziellen Papieren schulpolitischer Einrichtungen sowie in Aussagen von LehrerInnen und DirektorInnen erforscht. Zentral stand dabei auch die Frage nach den Konsequenzen, die diese Perzeption von Ethnizität in der Organisation und in den Inhalten der Bildung bewirkt. Untersucht wurden in 6 Fallstudien die Schulsysteme Deutschlands, Frankreichs, Italiens und der Schweiz (Allemann-Ghionda 1997: 303). Die meisten Migrantengruppen in diesen vier Ländern setzen Ethnizität nicht als sichtbare und bewusste Strategie ein, um Vorteile zu erlangen (z.B. in der Bildung), oder zumindest wird Ethnizität in einer sehr bescheidenen Form eingesetzt, die Schulsysteme nicht wesentlich erreicht und/oder betrifft (Allemann-Ghionda 1997: 304).

Nationale Schulsysteme verwenden das Konzept der Ethnizität als signifikantes trennendes Kriterium innerhalb der Bildung. In einer Gesellschaft, die aufgrund von historischen Gegebenheiten und/oder Migration kulturell und national plural ist, müssen/sollten policy-maker schulpolitische Strategien zur Bewältigung der interkulturellen Situation entwickeln. Diese Maßnahmen können mehr oder weniger integrierend sein, jeweils abhängig vom Druck separatistischer Bewegungen und den Entscheidungen des Mainstream-Schulsystems. Ethnische Differenzen werden üblicherweise implizit mehr in Erwägung gezogen als sozioökonomische Unterschiede, obwohl wissenschaftliche und empirische Erkenntnisse über die Konstruktion ethnischer Faktoren und die damit einhergehenden Folgen eher spärlich sind (Allemann-Ghionda 1997: 305-306).

Sprache und Religion werden als die manifesten Merkmale von Ethnizität erachtet. Demnach sind dies auch die beiden Themen, die im schulischen Bereich relevant geworden sind: Unterricht in der Erstsprache und der

Umgang mit religiösen Symbolen, Aktionen und Verhalten (Allemann-Ghionda 1997: 309). Generell misst die Schulpolitik Sprache als „pillar of identity“ einen hohen Stellenwert bei. Die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und das Europäische Konzil protegieren linguistische und kulturelle Vielfalt als Ressource und erweitern das linguistische Potential, das bei MigrantInnen vorhanden ist (Allemann-Ghionda 1997: 312). Die zunehmende ethnische Pluralität wird von Schulverwaltungen und vom Personal als neue Situation empfunden, die nicht länger durch Improvisation gemeistert werden kann. Institutionen, besonders in der LehrerInnenausbildung, sollten ein rationales Management von Ethnizität in Erwägung ziehen, das sich von radikalen Partikularismen und universalistischer Politik absetzt, die de facto Assimilationstendenzen verfolgen (Allemann-Ghionda 1997: 311).

Der Begriff der Identität soll – den Ausführungen von Çınar, Gürses, Herzog-Punzenberger, Reiser und Strasser (2000: 172) folgend – nicht bloß ein anderer Name für das einheitlich und homogen aufgefasste Subjekt sein, auch nicht der Ausdruck einer in fixen Systemen eingeschlossenen Subjektposition. Keine Differenz, folglich auch keine Form der Subjektivität, ist im globalen Zeitalter imstande, das soziale Handeln und dessen Legitimierung ganz alleine zu leiten. Daher tritt jede Identität (ob in kollektiver oder individueller Ausprägung) stets als ein Ensemble von unterschiedlichen Subjektpositionen auf. Diese werden verschiedentlich als Zugehörigkeit, Angehörigkeit oder Mitgliedschaft umschrieben; es handelt sich dabei zumeist um die Identifikation mit einem – wie auch immer verfassten – Kollektiv, das in der Theorie zunehmend als ‚imaginierte Gemeinschaft‘ betrachtet wird (Çınar et al. 2000: 172).

Identifikationen im Sinne von Subjektpositionen sind beschränkt. In unterschiedlichen Gesellschaftsformationen und Zeiträumen erlangen manche Relevanz, andere wiederum verlieren an Bedeutung, können sogar völlig unbeachtet bleiben. In unterschiedlichen historischen und sozialen Kontexten werden die jeweiligen Positionen unterschiedlich artikuliert. Neben den Variationen der Artikulation bestehen verschiedene Muster, die situationsbedingt jene Variationen und Zusammenstellungen von Positionen prägen. Innerhalb dieser Kombinationsmöglichkeiten kommt eine Hierarchie zu tragen. Bestimmte Subjektpositionen nehmen

eine dominantere Stellung ein als andere, sie dienen bei Argumentation und Artikulation als „Hauptachse“ und überlagern so alle anderen Positionen, über längere oder kürzere Zeiträume hinweg (Çınar et al. 2000: 172f.).

„Die Fremdzuschreibungen seitens der Mehrheitsgesellschaft zwingen die Jugendlichen dazu, ihre Argumentationsstränge entsprechend anzupassen und ihre Selbstzuschreibungen in Bereiche zu verlagern, die ihnen eine stärkere Position verleihen“ (Çınar et al. 2000: 174).

Wie an anderer Stelle ausgeführt, finden Zuschreibungen von außen – etwa von LehrerInnen auf SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache – oft nur entlang einer Achse statt, nämlich der ethnischen. Verhaltensweisen werden ethnisch interpretiert, Handlungsräume werden als ethnisch-kulturell vorbestimmt gedacht. Die anderen Achsen laufen Gefahr, ausgeblendet zu werden. Vorsicht vor voreiligem Normativismus ist geboten, vor allem auch in der Forschung. Ein Beispiel für eingeschränkte Interpretationen und deren Auswirkungen stellt die Debatte um muslimische Mädchen im österreichischen und niederländischen Schulsystem dar.

9.3.1 Ethnische Zuschreibungen am Beispiel muslimischer Mädchen

Die Umgangsweise des Direktors einer Wiener Volksschule (Mayer 1999) zeigt, dass sich Lösungsansätze für Problembereiche dann finden lassen, wenn von voreiligen Interpretationen und Festschreibungen Abstand genommen wird. Er bemühte sich, das Problem, dass viele muslimische Schülerinnen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen wollten/durften in seiner Gesamtheit wahrzunehmen und nicht auf Ethnizität und Kultur zu reduzieren, indem er in Gesprächen mit muslimischen Eltern zu klären versuchte, wo ihre Befürchtungen liegen, wenn die Mädchen am Schwimmunterricht teilnehmen. Die Öffnung gegenüber den Eltern, das Ernstnehmen ihrer Anliegen, ihrer Ängste, ihrer Bedenken und das Gespräch darüber führte zu Einsichten auf beiden Seiten. Der Direktor erkannte, dass es sich um genderspezifische Besorgtheit handelt, die Eltern fühlten sich verstanden. Dort ansetzend konnte den Eltern versichert werden, dass man sich grundsätzlich an der Schule – und insbesondere im Schwimmbad – darum bemühe, alle

Kinder vor sexuellen Übergriffen oder anderen Unannehmlichkeiten zu schützen. Wenn, wie Höglinger auch ausführt, von voreingenommenen Bildern von MuslimInnen Abstand genommen wird und in einer direkten Auseinandersetzung das Subjekt, die individuelle Ebene der Person in den Mittelpunkt der Wahrnehmung gerückt wird, kann die Subjektivität und Lebenserfahrung gesehen werden (Höglinger 2002: 133). Durch das Betrachten verschiedener Ebenen des Problems und der Subjektposition konnte diese in ihrer Gesamtheit wahrgenommen werden und ein für alle Beteiligten befriedigendes Arrangement ausgehandelt werden.

An einer AHS in Wien wurde etwa ein Frauentag in einem Schwimmbad für den Schwimmunterricht gewählt, um so gewährleisten zu können, dass die Mädchen dort nicht in Kontakt mit Männern oder Buben kommen.

Ähnlich verhält es sich an einem Gymnasium in Wien, das von vielen muslimischen SchülerInnen besucht wird. Der Direktor zu der Frage nach der Organisation von Schullandwochen bzw. Schulschikursen:

„Es gibt nur drei Auflagen: Das Erste, man muss immer sehr auf die Geschlechtertrennung achten, mit Baderäumen usw. Mitunter fährt auch eine Person mit, ein Moslem, eine Muslima, meistens eine Frau, das ist leichter, weil die kann die Buben auch beaufsichtigen. Dann diese Speisevorschriften, meistens regeln wir das so, dass dann das Restaurant vegetarisch kocht, weil es ist ja mit dem erlaubten Essen etwas komplizierter als man generell glaubt. Es geht ja nicht nur um das Schweinefleisch, sondern auch alle Produkte die daraus gewonnen werden, Gelatine und so Zeugs, Suppen, das ist dann alles ein bisserl heikel. Und das Dritte ist dann eigentlich die Verrichtung der Gebete, also die muss auch dort beim Schifahren immer gewährleistet sein, nicht dass sie sich am Schnee niederlegen, aber wie auch immer." (Direktor, AHS, Wien, Interview)

In vielen Fällen stoßen muslimische Familien in österreichischen und niederländischen Schulen an Grenzen des Verständnisses mit ihren Haltungen, wie folgende Interviewausschnitte bestätigen:

„Wenn Mädchen nicht mitgehen dürfen zum Schwimmen, das ist lästig. Dann müssen sie eben an der Schule bleiben und schreiben. Zwei haben wir dieses Jahr soweit bekommen, dass sie letztendlich doch mit ins Schwimmbad gehen. Ich akzeptiere dann, dass sie alle zwei Wochen die Regel haben, aber sie sollen zumindest mit ins Schwimmbad kommen. Und danach konfrontiere ich sie dann damit, dass sie eine Übertretung (im Bezug auf ihren Glauben, Ergänzung SB) begangen haben. Denn eigentlich entspricht das ja nicht ihrer Glaubenslehre,

denn sie sitzen im Schwimmbad, sie sehen halbnackte Buben. Auch sie selbst sind beinahe nackt. Und das bewirkt, dass sie vielleicht endlich mal aus ihrem Kokoon kommen können." (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

„Da lassen ja die Väter die Töchter nicht mitfahren (auf Schullandwoche, Ergänzung SB), weil sie nicht überprüfen können, ob sie Jungfrauen bleiben! Es ist so im Prinzip, ein türkischer Vater redet ja mit dir (als Frau, als Lehrerin, Ergänzung SB) kein Wort. Weil der kann dich nicht anschauen! In einer Klasse war ich Klassenvorstand, und da ist eben ein Mädchen nicht mitgefahren, ohne Begründung. Ich sagte zu ihr: ‚Bitte ich möchte deinen Vater sprechen oder die Mutter.' Und dem Vater war es nicht möglich mir ins Gesicht zu schauen. Nein, weil er könne dann nicht überprüfen, ob sein Mädchen noch Jungfrau ist. Sage ich: ‚Na, und wie machen Sie denn das normal? Wie überprüfen Sie denn das sonst täglich?' Da ist er ganz rot worden und meinte: Nein, er erlaubt das einfach nicht. Mit den Burschen war noch nie irgendetwas. Aber mit Mädchen sind sie sehr streng." (Turnlehrerin, HS, Wien, Interview)

Viele LehrerInnen empfinden die Haltung muslimischer Eltern mit Verboten, dass ihre Töchter an Schulfahrten mit Auswärtsübernachtungen teilnehmen, unvereinbar mit ihren pädagogischen Zielen. Sie finden keinen befriedigenden Umgang damit, empfinden Mitleid für die muslimischen Mädchen und interpretieren ihre Position als die der „unterdrückten Frau". Ausgehend von der Annahme, dass österreichische oder nicht-muslimische Frauen nicht unterdrückt seien, erachten sie diese Form der Erziehung als nicht akzeptabel oder mit ihren eigenen Werten und Einstellungen vereinbar. Sie stellen ihre Vorstellung über pädagogische Ziele ins Zentrum der Selbstverständlichkeit ohne darüber zu reflektieren oder sie in Frage zu stellen.

„Wo ich Schwierigkeiten hab, das war dieser Fall, wo die Mutter erklärt hat, dass ihre Tochter nicht mitfahren will (auf Projektwoche in der ersten HS-Klasse zu Schulbeginn, Ergänzung SB). Ich hab' das dann ein bisschen nachvollzogen und habe die Volksschul-Lehrerin von dem Kind angerufen, und die hat mir also mit 100%iger Überzeugung gesagt, das geht nicht vom Kind aus, sondern die Eltern wollen nicht, dass das Kind mitfährt. Jetzt kennen wir diese Situation. Normalerweise ist es so, wenn das Kind in die Pubertät kommt, bei Mädchen mit der 1. Menstruation, dass sie dann nicht mehr außer Haus dürfen über Nacht. Bei diesem Mädel kann das noch keine Rolle spielen. Nur hat mir die Mutter eher auch streng islamisch gewirkt von ihrer Kleidung und sonstigem Umgehen. Da ist es sehr, sehr schwierig. Also ich versuche dann, darauf hinzuweisen, dass ich zwar keine religiöse Kompetenz habe, aber eine pädagogische Kompetenz habe. Und dass ich es aus pädagogischen Gründen für enorm wichtig halte, dass

hier nicht ein einzelnes Kind in der 3. Schulwoche, wo diese Projektwoche stattfindet, ausgeschlossen wird. Aus dem einfachen Grund, weil so die Klassengemeinschaft und das Sozialverhalten trainiert wird. Wir haben in unserem Klassenbuch eine eigene Spalte unten, wo es um soziale Aspekte geht, die in der Klasse trainiert werden sollen. Und daher ist es wünschenswert, dass alle mitfahren. Eigentlich ist es so geplant, da es eine Schulveranstaltung ist, die ja theoretisch verpflichtend ist, dass nur wenn es aus speziellen Gründen nicht möglich ist von einer Teilnahme abgesehen wird. Das ist offiziell eigentlich der einzige Grund. Trotzdem können wir natürlich, wenn ein Erziehungsberechtigter ‚Nein' sagt, nichts tun. Oder wir tun es auch einfach nicht. Wir tun es dann einfach nicht, weil es führt auch zu nichts." (Physiklehrer, HS, Wien, Interview)

„Aber Schullandwoche, das ist schon ein Thema. Ich find da scheiden sich die Geister. Da finde ich unsere Lehrer wieder super, weil sie da voll reinfahren, ja, ich mein' das machen sie eh relativ diplomatisch, dass man mal erklärt, was eine Schullandwoche ist, was da so passiert, dass Mädels und Burschen in getrennten Räumen schlafen. Also die Kinder werden unter Druck gesetzt mit den Skikursen. Die Kinder haben irgendwie Angst vor dem Schifahren, obwohl es gefällt ihnen dann eh total. Ich war heuer mit auf Schikurs, aber ich weiß wie die unter Druck gesetzt werden, damit der Schikurs zustande kommt. Da wird dauernd und permanent eingeredet auf die Kinder, was sie versäumen und wie unkollegial das ist, wenn sie sich nicht anmelden, weil dann können die anderen auch nicht fahren, und und und... Nur die 4c, weil da waren von vornherein soviel ausländische Kinder, und der Klassenlehrer fährt auch nicht Schi, und die fahren eigentlich immer auf Schullandwoche. Und ich finde das auch ehrlich gesagt besser, weil was fangt bitte ein türkisches Kind mit zwei Mal Schikurs an? Ein Tag Schifahren, was das kostet! Und außerdem, ich glaub' die meisten, also 99 % fahren sicher nicht mehr." (Englischlehrerin, HS, Wien, Interview)

An sich war das Thema „Kopftuch" in meiner Forschung nicht vorrangig. Es kam ab und zu zur Sprache, wurde aber nicht systematisch und dezidiert von mir in den Raum gestellt. Wenn die Rede darauf kam, wurde in der Regel seitens meiner GesprächspartnerInnen vorsichtig agiert und argumentiert.

„Es gibt kaum mehr Mädchen mit Kopftüchern in den Klassen. Wir haben eine in der 2. Klasse, die trägt ein Kopftuch, aber die Lehrer und die Schüler sind mittlerweile dagegen. Die Lehrer nehmen sich dann die Freiheit zu sagen: ‚Na, runter mit dem Tüchl!' Da hat die ganze Klasse begonnen zu schreien, immer wenn sie mit dem Tüchl in die Schule gekommen ist: ‚Runter mit dem Tüchl!' Und sie haben ihr das Tüchl wegzogen und das Tüchl versteckt und so. Das find ich eigentlich auch steil! Die haben das witzig gefunden. Dahinter steckt einfach schon irgendwie die Ablehnung der islamischen Kultur, das ist ja überhaupt

keine Frage. Irgendwie gibt es das Klischee, eine kommt mit dem Kopftuch: Das müssen Fundis sein! Das ist halt da. Sie gibt es jetzt selber runter. Heimlich rauf und runter. Die hat man dahin gebracht, dass sie wahrscheinlich vor der Haustür das Tüchl anlegt und hier in der Schule runter nimmt. Und irgendwie, das Kind ist ja auch gespalten! Ich finde sie soll ihr Kopftuch tragen, und wieviel Bedeutung das hat für sie, das steht uns nicht zu, das zu beurteilen. Also mich stört keine mit Kopftuch. Natürlich stört es mich, wenn eine nicht auf Schullandwoche mitfahren darf."(Englischlehrerin, HS, Wien, Interview)

Ein Kopftuch-Verbot gab es an keiner Schule, wohl aber Vorschriften, die ein Tragen von Kopfbedeckungen in bestimmten Situationen untersagten. Dazu ein Physiklehrer aus Wien:

„Manchmal gibt es so Sachen, da hab' ich dann kein Verständnis mehr. Ich erinnere mich jetzt z.B. an den Fall, wo wir eine Exkursion zu einem Pharma-Unternehmen gemacht haben. Und da ist es aufgrund der Lebensmittelvorschriften notwendig, dass die Kinder Schutzhauben und Schutzmasken haben. Und diese Schutzhabe, die kann man nicht über ein schon vorhandenes Kopftuch drüber tragen. Ich habe das Mädchen dort aufgefordert, das Kopftuch herunterzunehmen und stattdessen diese Schutzhaube aufzusetzen. Und das Mädel hat sich anfangs geweigert. Da muss ich sagen, bin ich dann nicht bereit gewesen. Ich hab' sie dann in lauterem Ton aufgefordert, das jetzt zu tun. Das hat keine religiösen Gründe, sondern da geht es um Vorschriften des österreichischen Staates, des Lebensmittelrechts, und dem unterliegt sie, egal ob sie islamischer Religion ist oder katholischer Religion ist. Aus!" (Physiklehrer, HS, Wien, Interview)

„Im Bezug auf das Kopftuch gilt bei uns das Sicherheitsprinzip. Schauen Sie, es gibt bestimmte Situationen, wo es gefährlich ist. Etwa, wenn ein Mädchen an einer Maschine arbeitet, auch wenn sie das in Wirklichkeit nicht tun. Aber da würde ich sagen, da würde ich mich sogar lächerlich machen und sagen: ‚Komm dann halt mit einer Badehaube! Setz halt die über deine Haare auf!' Nun, sie wissen, es muss sicher sein und sie kennen auch Techniken, das Tuch so zu binden, dass es ungefährlich ist. Aber das ist genauso, wie wenn jemand mit einer Krawatte kommt, die ist auch an bestimmten Maschinen gefährlich. Sicherheit geht vor das Kopftuch! Und das kann manchmal zu Problemen führen." (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

Andere Gründe, wie z.B. Hygiene, wurden des öfteren angeführt, um Schülerinnen dazu anzuhalten, die Kopfbedeckung abzulegen:

„Die sitzen den ganzen Tag vermummt, Reinkommen, Wärme, Schwitzen, Rausgehn. Ich meine, ich hab' eigentlich wirklich nur aufgrund Kälte - Wärme was dagegen." (Musiklehrerin, HS, Wien, Interview)

„Ich meine, das Kopftuch-Tragen ist eben ein Punkt, der unterschiedlich gehandhabt wird. Es zeigt für mich auch irgendwie, dass sie (die Mädchen, Ergänzung SB) vielleicht gar nicht so genau informiert sind offenbar. Ich würde es im Turnunterricht ablehnen. Weil ich im Turnunterricht einfach aus hygienischen Gründen oder ähnlichem, Schwitzen etc. nichts davon halte. Gut, Turnunterricht Mädchen betrifft mich auch nicht so richtig. Und ich kann also aus Erfahrung von anderen Kollegen sagen, dass entweder nicht darauf eingegangen wird oder durchaus ein sanfter Druck, in Form von Hinweisen, ob es unbedingt notwendig ist, ausgeübt wird. Wobei es dann meistens sinnlos ist mit dem Kind zu sprechen, da ist es angebracht mit den Eltern zu sprechen." (Physiklehrer, HS, Wien, Interview)

Das Tragen des Kopftuches wird als Abgrenzung verstanden, die im Widerspruch zu Integration und als Unwille zur Integration gesehen wird.

Interviewerin: „Was könnten deiner Meinung nach die Gründe dafür sein, dass man nicht will, dass die Kinder das Kopftuch tragen?"

Lehrer: „Die Gründe, die meiner Meinung nach dafür sprechen, bei uns auch innerhalb der Klasse, sind, weil auch von den Kindern das als eine Abgrenzung zum Teil empfunden wird. Oder zumindest als ein deutliches Zeichen ‚ich bin anders' empfunden wird. Und wahrscheinlich wollen deswegen die Klassenvorstände das nicht unbedingt sonderlich unterstützen." (Physiklehrer, HS, Wien, Interview)

Das Kopftuchtragen wurde mit Identität und Charakter gleichgesetzt. Mädchen, die Kopftücher tragen, wurden als unterdrückt wahrgenommen, als weniger selbstbewusst und es wurde davon ausgegangen, dass sie von ihren Familien dazu gezwungen werden. Diese Annahme entspricht dem Bild des Opfers einer patriarchalischen Religion, einer Opferrolle, die muslimischen Frauen gerne zugeschrieben wird (Höglinger 2002: 133).

„Ich hab' auch ein Mädchen da, und da ist mit Großvater und so jetzt vereinbart, sie darf das Kopftuch in der Schule herunternehmen, um einfach... das Erscheinungsbild... Wenn der Vater in die Nähe der Schule kommt, geht sie nur mit Kopftuch. Das Kind selber will es eigentlich gar nicht wirklich. Und der Großvater ist diesbezüglich aufgeschlossener, ist aber auch ein Türke. Sie lebt beim Großvater, und der Großvater sagt: ‚Ja, okay'." (Musiklehrerin, HS, Wien, Interview)

„Mädchen, die Kopftücher tragen, sind schon anders als die anderen. Das ist schwer zu beschreiben. Sie sind einfach... wie soll ich Ihnen das sagen... ja, ich weiß nicht, wie soll ich das erklären... ja, also sie sind irgendwo, ich hab' das

bei der letzten 4. Klasse erlebt, sie sind doch von gewissen gemeinschaftlichen Tätigkeiten ausgeschlossen vom Elternhaus, wie gemeinsames Schwimmen gehen oder auf Sportwoche fahren, also das kommt nicht in Frage. Und sie reagieren auch, wenn man sie persönlich auf solche Dinge anspricht, eher ablehnend. Sie sagen: ‚Ja, wir wollen das. Wir machen das alles freiwillig.' Und ich muss das auch dazu sagen, dass keine der Kopftuchträgerinnen aus meiner letzten 4. Klasse, einen Beruf gelernt hat, sondern alle haben nur eine Schule begonnen, sind dann alle verheiratet worden. Eine war sehr selbstbewusst, die andere eher schüchtern. Jetzt sind keine mehr mit Kopftuch. Doch, die eine, das ist lustig, die aus der 2b, aber die nimmt es immer runter während des Tages, die muss das gar nicht, sie sagt: ‚Nein, das ist egal.' Sonst haben wir eigentlich gar niemand.... Gott sei Dank! Es ist für die Mädchen schwierig. Sehr schwierig, sehr sehr. Weil die wenigsten dann wirklich einen Beruf lernen dürfen oder so sein dürfen wie sie wollen. Schlimm!" (Klassenvorstand, HS, Wien, Interview)

Demgegenüber stellen Vertovec und Rogers die Tatsache,

„dass der Islam in Europa sehr stark von demokratischen Werten verändert und beeinflusst wird, sich zum Teil an das Leben hier anpasst und sich neu prägt", (zitiert in Höglinger 2002: 132).

Dadurch kommt es zu Neubewertungen und Neu-Interpretationen von MuslimInnen innerhalb der islamischen Religion. Das Kopftuch kann in diesem Kontext eine neue Rolle einnehmen, nämlich das Einfordern von Rechten, sich gegen Diskriminierung(en) zur Wehr zu setzen, sich gegen Assimilationsforderungen zu wehren und das Recht auf eine eigenständige muslimische Identität einzufordern. Letztlich gehen diese Forderungen mit dem Anspruch einher, sich gegen die Mehrheitskultur absetzen zu dürfen, sich unterscheiden zu dürfen (Höglinger 2002: 132).

Manche Lehrkräfte betrachteten es sogar als ihre Aufgabe, den kopftuchtragenden Mädchen bei ihrer Emanzipation zu helfen:

„Ich muss Ihnen ehrlich sagen, ich versuche die Mädchen ein bisschen aufzuhetzen, das gebe ich schon zu. Und zwar, indem ich ihnen erkläre, dass es nicht davon abhängt, ob ich ein Kopftuch trage oder wie ich gekleidet bin. Es hängt nicht davon ab. Ob ich ein guter Mensch oder ein schlechter Mensch, ob ich eine gute Frau oder eine schlechte Frau bin, hängt davon ab wie ich mich verhalte. Das ist von anderen Verhaltensweisen abhängig. Und ich versuche ihnen auch zu sagen, wie wichtig es ist, einen Beruf zu ergreifen, damit sie eben unabhängig sind, und sich eventuell doch ein Mitspracherecht einräumen lassen beim Heiraten. Oder wenn sie wirklich unglücklich sind, denn Scheidungen gibt es ja auch im Islam, oder auch bei den türkischen Familien, damit sie dann un-

abhängig sind, und ihre Kinder selbst erhalten können und nicht beim Mann bleiben müssen, nur weil sie nichts gelernt haben. Und sie sollen auch studieren, ich versuche sie ein bisschen emanzipatorisch aufzuhetzen, und wie gesagt, bei manchen gelingt es, aber es ist sehr selten." (Mathematiklehrerin, HS, Wien, Interview)

Das Ablegen des Kopftuches wird als Fortschritt interpretiert und mit einer Veränderung von Charakter und Identität in progressiver Hinsicht gleichgesetzt. Muslimische Frauen, die das Kopftuch gerne tragen, freiwillig tragen, scheinen weniger in das Bild von ÖsterreicherInnen zu passen, als muslimische Mädchen und Frauen, die dazu von ihren Familien gezwungen werden und somit mehr der Opferrolle entsprechen.

„Der Grund dafür mag vielleicht darin liegen, dass wir durch das Bild viel mehr aufgefordert werden, von unseren eigenen Vorstellungen abzurücken, was es heißt, Frau zu sein. Indem wir aber davon überzeugt sind, dass die Frauen ‚arme', ‚unterdrückte' und ‚bemitleidenswerte' Wesen sind, bleiben Hierarchien zwischen uns und ihnen weiter aufrecht, und wir müssen diese Beziehung nicht neu überdenken" (Höglinger 2002: 136).

„Fatima kommt aus Marokko, bei ihr zu Hause sind sie noch sehr traditionell. Seit einem Jahr ist das anders, denn sie hat eine ältere Schwester, die sich gegen das ein bisschen wehrt. Also seit diesem Jahr hat sie auch ihr Kopftuch abgenommen, das sehe ich schon als großen Fortschritt! Das sieht man auch, dass das Verhalten des Mädchens ganz anders wird! Ja zuerst hatte sie das Kopftuch, war sehr still und so weiter, aber jetzt ist sie doch viel freier geworden, sie traut sich auch etwas zu sagen... nicht, dass ich sie besonders mag, aber jedenfalls verhält sie sich jetzt ganz anders." (Klassenvorstand, C-College, Tilburg, Interview)

In ihrer Studie über Gründe und Haltungen von muslimischen Frauen, die Kopftuch tragen, arbeitet Höglinger heraus, dass für jede Frau der Schleier eine individuelle Antwort auf bestimmte Lebensumstände darstellt. Neben religiösen Motiven, das Kopftuch zu tragen, wird eine Identität und Lebensweise sehr sichtbar zum Ausdruck gebracht, die sich von jener der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet (Höglinger 2002: 134). Bei Beschreibungen von Schülerinnen mit Kopftuch wird eine Identitäts-Achse in den Vordergrund geschoben, nämlich die der rückständigen Frau. Dahinter verbirgt sich die Annahme einer Lebensrealität selbstbestimmter österreichischer oder niederländischer Mädchen, die dem Klischee des unterdrückten, rückständigen muslimischen Mädchens entgegengesetzt wird. Integration scheint bei solchen Gegensätzen

unmöglich, nur ein unbedeckter Kopf kann den Mädchen helfen, sich in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren (Karakaşoğlu-Aydın 1999: 19).

Das Kopftuch muslimischer Frauen und Mädchen scheint alle anderen Identitäts-Achsen unter sich zu begraben, indem es für alle als Symbol steht. Dieses Symbol wird von der Außenwelt in den Vordergrund gehoben, es wird nicht mehr darauf geachtet, wer die Person ist, die sich verschleiert, es wird nicht mehr nach den Gründen gefragt, es wird aber auch nicht einfach akzeptiert oder zumindest hingenommen. Es wird bekämpft.

Die durch das Kopftuch offen dargelegte eigene Zuordnung, das Bekenntnis zum Islam, wird scheinbar als Bedrohung aufgefasst. In globalen Zusammenhängen gedacht

„vermittelt die Zugehörigkeit zum Weltislam einen Gegenpol zum westlichen Universalismus und stellt ein ‚global symbol of resistance' (Vertovec and Rogers 1998: 11, zitiert in Höglinger 2002: 129) gegen einen westlich-politischen und damit kulturellen Imperialismus und Kapitalismus sowie der damit einhergehenden Fremdenfeindlichkeit dar. Auch für muslimische Frauen kann die Bezugnahme auf den Islam als Widerstand gegen Sexismus und Patriarchat interpretiert werden. Als ausschlaggebende Bedingungen dafür nennen Vertovec und Rogers ‚new modes of racist and culturalist discrimination often in conditions of high unemployment'" (Höglinger 2002: 129).

Sowohl der österreichische als auch der niederländische Staat und somit auch die staatliche Institution Schule ist ausdrücklich nicht befugt religiös bedingte Kleidungsvorschriften oder -empfehlungen zu bewerten. Das Recht, ihre Bekenntnis in ihrer Kleidung zum Ausdruck zu bringen, ist für SchülerInnen demnach in der Theorie rechtlich weitgehend abgesichert (Karakaşoğlu-Aydın 1999: 12f.). Wie die oben angeführten Praxisbeispiele aber zeigen, bleibt es ein ständiges „sich wehren Müssen" gegen den Druck, das Kopftuch doch aus diesem oder jenem Grund besser nicht zu tragen. Der ständige Rechtfertigungsdruck, der diesen Mädchen auferlegt wird, ist uneinschätzbar hoch.

9.4 Identität ist etwas für die anderen

Die Toleranz stößt an ihre Grenzen, sobald institutionelle Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden. Der Staat definiert sich als weltanschaulich neutral. Gleichzeitig wird von Minderheiten, und hier vor allem von MigrantInnen, vollständige Akzeptanz und Respekt vor den Weltanschauungen des „modernen Staates" verlangt (Karakaşoğlu-Aydın 1999: 3ff.). In den Interviews mit den LehrerInnen ging es unter anderem um ihre Wahrnehmung von den SchülerInnen, um ihre Zuschreibungen, um ihren Blickwinkel, während in der teilnehmenden Beobachtung in erster Linie der tatsächliche Umgang mit den SchülerInnen zentraler Punkt war. Bewusst wurden von mir nur in seltenen Fällen direkte Fragen zu den SchülerInnen mit Migrationserfahrung gestellt, vielmehr sollte allgemein beschrieben werden, wie die gesamte Klasse gesehen wird (in kultureller, sprachlicher und sozialer Hinsicht). Dabei zeigte sich, dass sehr oft von einer Norm ausgegangen wurde, und in Relation dazu wurde dann der Rest der Klasse, die der Norm nicht Entsprechenden, beschrieben: Kulturell meistens über das Herkunftsland (zumindest der Eltern oder Großeltern), sprachlich wurde nahezu immer auf die Kenntnisse in der Landessprache eingegangen, anstatt beispielsweise die Erstsprachenkenntnisse der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache zu erwähnen.

Eine weitere Frage war: Welche Aspekte von österreichischer Kultur sollten Ihrer Meinung nach vermittelt werden? Dazu ein paar Antworten aus den Interviews, die sehr aufschlussreich sind.

„Schwere Frage, österreichische Kultur... (Pause) Also grundsätzlich würde ich einmal meinen alles, was sogenannte Alltagskultur ist... diese Dinge, die uns im Alltag aus kulturhistorischen Gründen wichtig erscheinen. Die vermitteln wir wahrscheinlich auch, ohne es bewusst zu tun..." (Englischlehrerin, AHS, Wien, Interview)

„Schwer zu sagen. Da ist so vieles wichtig. Natürlich die Sprache und alles, alles rundherum..." (Klassenvorstand, HS, Wien, Interview)

„Naja, also ich denke mir, die Schüler sollten schon sehen, dass Österreich.... wie soll ich das ausdrücken... das sind Fragen! (lacht, denkt nach, Pause) Fällt mir nicht viel dazu ein... das ist eine Frage zum Nachdenken." (Klassenvorstand, HS, NÖ)

„Naja, das ist jetzt eine sehr heikle Frage. Denn ich kann nicht auf Anhieb sagen, was österreichische Kultur von der übrigen benachbarten mitteleuropäischen Kultur so wesentlich unterscheidet." (Deutschlehrerin, AHS, Wien, Interview)

Demnach ist Kultur ist immer das, was die anderen haben, Identität ist das, was die anderen brauchen. Die eigenen kulturellen Hintergründe werden selten als solche wahrgenommen, reflektiert oder hinterfragt. Sie lassen sich kaum in Worte fassen.

9.5 Identitäts-Entwürfe für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen

Mehrfach wurde in den Gesprächen und Interviews an österreichischen Schulen deutlich, dass auch österreichische StaatsbürgerInnen, die erst seit kurzem eingebürgert sind, immer noch als „AusländerInnen" bezeichnet und auch so gesehen werden. Daraus ist ersichtlich, dass eine politisch-rechtliche Gleichstellung durch Naturalisierung keineswegs damit einhergeht, auch als ÖsterreicherIn anerkannt zu werden. Diese Außenzuschreibung kann als Mitgrund genannt werden, weshalb sich SchülerInnen mit Migrationserfahrung trotz österreichischer Staatsbürgerschaft oft nicht als ÖsterreicherInnen fühlen und identifizieren.

Hier ist ein Zusammenhang zu den Identifikationsmöglichkeiten erkennbar, die SchülerInnen grundsätzlich geboten werden. Für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen bieten sich im schulischen Umfeld wenige Gelegenheiten, sich mit etwa einer erwachsenen Person mit ähnlichen Erfahrungen zu identifizieren oder daran zu orientieren. Ich spreche nicht von Idolen, die in den Medien zu finden sind, sondern von einer alltagsnahen Person, die Lebensentwürfe aufzeigt, die vor allem junge Menschen prägen können.

LehrerInnen in Österreich sind zum Großteil nun einmal österreichischer Herkunft, sprechen „akzentfrei" Deutsch, haben eine helle Hautfarbe, tragen kein Kopftuch, fasten nicht während des Ramadans usw. In den Niederlanden war dieses Verhältnis etwas aufgelockerter. An einer niederländischen Schule unterrichtete ein Lehrer indonesischer und eine Lehrerin türkischer Herkunft. Der Direktor beschrieb als positiv, dass die Lehrerin türkischer Herkunft bei Elterngesprächen mit türkischsprachigen

Eltern hilfreich ist. An einer anderen Schule waren mehrere Lehrkräfte mit Migrationserfahrung angestellt. Jener Direktor dazu im Interview:

Interviewerin: „Ich habe gesehen, dass es ein paar Lehrer gibt, die ‚allochthon' sind."

Direktor: „Ja, es arbeiten hier Lehrer, die eine andere Hautfarbe haben und nicht aus den Niederlanden kommen. Das ist wahr."

Interviewerin: „Ist das Teil der Schulpolitik oder ist das Zufall?"

Direktor: „Das ist keine Politik."

Interviewerin: „Könnte es sein, dass sie einfach nirgends anders eine Stelle finden?" (Anmerkung SB: Die Schule hat einen schlechten Ruf, es gibt immer wieder Schwierigkeiten, genügend Lehrkräfte zu finden, die bereit sind, mit dem sozial benachteiligten Schülerklientel zu arbeiten.)

Direktor: „Weiß ich nicht. Das weiß ich nicht. Es ist so, dass wir nicht nach der Hautfarbe oder nach dem Geschlecht auswählen, wir achten auf Qualität. Und wenn jemand mit anderer Hautfarbe oder Geschlecht oder aus einer anderen Bevölkerung kommt, und wir denken, dass der das kann, dann nehmen wir ihn. Aber wir können nicht mehr so viel auswählen im Allgemeinen. Aber wir wählen nur jene aus, in die wir Vertrauen haben, lieber niemand als jemand, dem man nicht vertrauen kann. Und wir sind froh darüber, dass es sich so entwickelt. Das kann man schon sagen. Wir sind froh darüber, weil sich einige Schüler mit ihnen einfacher identifizieren können als mit einem weißen Lehrer. Das finden wir sehr gut. Und ich bin froh, dass es so ist."

Interviewerin: „Merken Sie dann einen Unterschied im Umgang der Schüler mit diesen LehrerInnen?"

Direktor: „Das kann ich nicht beurteilen. Ich habe das Gefühl, dass es schon so ist, also wenn ich über den Gang gehe und sie sehe, habe ich den Eindruck: ja. Ich habe den Eindruck, dass diese Lehrer eine andere Toleranz haben. Aber das ist mehr so ein Gefühl. Ich sehe, dass Schüler mit ihnen zusammenstehen und reden, aber es ist mehr so ein Gefühl."

Welche Erwachsenen mit Migrationserfahrung haben SchülerInnen im schulischen Umfeld sonst vor sich? Putzfrauen, Muttersprachliche LehrerInnen, die als „Beiwagerl" im Unterricht mitmachen und der österreichischen Lehrkraft meist untergeordnet sind, den Islamlehrer, der einmal die Woche an einer Schule im Grätzel seine Stunde abhält und keinen Kontakt zu den anderen LehrerInnen hat usw.

Aus den Fragebogen-Umfragen ging hervor, dass sich 65 % der SchülerInnen als ÖsterreicherIn fühlen, 15 % gaben mehr als eine (der auf den Fragebögen vorgegebenen) Identitäten an, 9 % kreuzten an, sich selbst als Jugoslawe/in zu fühlen bzw. kreuzten sie eine Identität eines Staates aus dem ehemaligen Jugoslawien an, 7 % fühlten sich türkisch und 4 % wählten eine andere als die genannten Identitäten.

Knapp die Hälfte der nicht-österreichischen SchülerInnen kreuzte mehr als eine Identität an, meist handelte es sich hier um eine Kombination zwischen österreichischer und einer anderen Identität: 26 % eine jugoslawische oder eine Identität eines Staates aus dem ehemaligen Jugoslawien, 20 % türkisch und 11 % eine andere als die genannten.

In den niederländischen Schulen ließ sich bei der Frage nach der kulturell-ethnischen Identität *(„ich fühle mich als...“)* eine Korrelation mit der Aufenthaltsdauer der SchülerInnen in den Niederlanden feststellen. Während alle bis auf zwei SchülerInnen, die erst in den 1990er Jahren in die Niederlande eingewandert sind angaben, sich nur bosnisch, somalisch, chinesisch oder türkisch zu fühlen, kreuzten jene SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, die bereits in den Niederlanden geboren sind, jeweils eine oder mehr Nationalitäten an. Mit Ausnahme eines türkischen Buben, der in den Niederlanden geboren war, aber angab, sich „nur“ türkisch zu fühlen. Die niederländischen Kinder gaben jeweils nur eine Identität an. Ein Schulkind gab an, sich „nur“ indonesisch zu fühlen. Angesichts der Migrationsgeschichte der Niederlande stellt dies eine Besonderheit dar, gelten die NiederländerInnen indonesischer Herkunft doch als weitgehendst integriert und rekurrieren in der Praxis wenig auf ihre Herkunft, sondern fühlen sich seit Generationen niederländisch. *„Meine Eltern waren immer Holländer“* erklärte mir eine Niederländerin indonesischer Abstammung, die in Österreich lebt, auf meine Frage, woher sie komme *(„aus Holland“)*. Dabei bezog sie sich auf die Kolonialgeschichte der Niederlande, die Indonesien niederländisierten, insofern fühlte sie sich eben als „Holländerin“.

Daraus ist ersichtlich, dass sich die Identitätsentwicklung höchst unterschiedlich gestaltet. Sie ist darüber hinaus wahrscheinlich auch von Zeit und Umgebung der Beantwortung der Fragen abhängig. Es ist sicher eine irrige Annahme, von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu erwarten, dass sie sich mit ihrem Herkunftsland identifizieren. Oft haben sie keinen Bezug dazu bzw. haben sie unter Umständen gelernt, dass eine

Anpassungsstrategie und Verleugnen der nicht-österreichischen Herkunft, des Anders-Seins eher von der österreichischen Seite akzeptiert und gern gesehen wird.

Die folgenden Interviewausschnitte veranschaulichen dies:

Interviewerin: „Haben Sie den Eindruck, dass man im Geographieunterricht besser auf Interkulturelles Lernen eingehen kann?“

Klassenvorstand: „Ja, schon. Da merke ich schon, dass für die Kinder manche Kulturen sehr interessant sind, aber was jetzt z.B. die Türkei betrifft, kann man mehr besser darauf eingehen in Geschichte. Weil da ist tatsächlich dann im Lehrplan der Islam. Und da fällt mir dann auch immer wieder auf, dass sich der Lehrer besser auskennt z.B. beim Islam als der islamische Schüler. Da ist es einfacher, auch in Geographie. Der Lehrplan in Geographie hat sich sehr stark gewandelt im Laufe der Zeit und über solche Länder redet man gar nicht. Ist auch interessant, ich hab' im ersten Halbjahr von meiner Klasse verlangt z.B. über ein europäisches Land ein Referat halten. Es hat keiner – ohja, der Michi hat Polen (gewählt, Ergänzung SB), aber das war sowas von schleißig, das war ein Wahnsinn. Ich hab' zu ihm gesagt: ‚Michi, du kommst aus Polen und du weißt nicht einmal..'. Er ist geboren in Polen, mit drei oder vier Jahren ist er mit seinen Eltern nach Österreich gekommen. Er hat Polen gewählt, aber es war einfach furchtbar! Man hat einfach gemerkt, er hat keinen Bezug zu diesem Land, es war lieblos. Aber keine Aysel und kein Danijel und wie sie alle heißen, niemand hat das Land wo er herkommt gehabt, sondern immer ein anderes.“ (Geographie- und Wirtschaftskundelehrerin, HS, Wien, Interview)

„Das Interkulturelle lässt sich, glaub' ich, schwer irgendwie griffig machen. Die Schüler verweigern auch oft sehr schnell, wenn man sie fragt, manche sagen sogar ‚Das ist teilweise meine Kultur', aber so viel wissen sie da gar nicht drüber. Oder oft wenn ich sie anspreche: ‚Das ist doch so und so', ‚Ich hab' gehört, in der Türkei gibt's die und die Geste' und dann sagt mir ein Schüler türkischer Herkunft: Nein, diese Geste kennt er gar nicht.“ (Deutschlehrer, HS,Wien, Interview)

Interkulturelles Lernen könnte auch als Grat-Wanderung beschrieben werden. Einerseits sollen die kulturellen Hintergründe der SchülerInnen in den Unterricht miteinbezogen werden, andererseits sollen kulturelle Festschreibungen vermieden werden. Aus dem ersten angeführten Zitat kommt dieses Dilemma zum Ausdruck. Von jenem Schüler polnischer Herkunft wurde erwartet, dass er in seinem Referat im Geographieunterricht seinen Bezug zu Polen darstellt. Andererseits ist sich die Lehrerin darüber bewusst, dass Kenntnisse bei SchülerInnen aus

Migrationsverhältnissen über ihr „Heimatland“ oder die „eigene Religion“ oft sehr marginal sind. Es wird so deutlich, dass scheinbar von einem Kulturbegriff ausgegangen wird, der sich relativ starr auf nationale (oder regionale) Herkunft bezieht.

Im Lichte eines starren unflexiblen Kulturbegriffes wird dem „Interkulturellen Lernen“ zurecht vorgeworfen zu kulturalisieren. Unter Kulturalisierung ist zu verstehen, wenn

„allzu schnelle Stereotypisierungen und ethnisch-religiös-kulturelle Zuschreibungen vorgenommen werden, weil die Erwartung von Fremdheit Kopf und Blick vernebeln“ (Barkowski 1998: 21).

Beim Interkulturellen Lernen ist der Ausgang von und der Umgang mit einem adäquaten Kulturbegriff essentiell, um eben Kulturalisierung und Festschreibungen zu vermeiden.

SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen teilen andere Erfahrungen als SchülerInnen, die nicht migriert sind (oder deren Eltern). Diese Erfahrungen machen einen Teil ihrer Kultur aus, wenn Kultur als „Alltagskultur“ im Sinne einer Lebenswelt, die durch Erfahrungen und Sozialisation geprägt wird, verstanden wird.

„Sie (SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, Ergänzung SB) haben aufgrund ihrer Erfahrung eine hohe Sensibilität hinsichtlich bestimmter Themen. Ich habe mit ihnen heuer Wanderungen durchgenommen, also Bevölkerungsbewegungen aus den verschiedensten Gründen, wirtschaftliche und also auch räumliche Mobilität, was steckt dahinter. Und man merkt einfach, dass sie eine andere Lebenserfahrung haben, weil es haben mir dann zwei Mädchen zusammengefasst, weil ich sie darum gebeten hab, unter welchen Bedingungen man sich in Österreich aushalten darf. Und da merkt man einfach, während in anderen Klassen, die oft nicht einmal wissen, dass man einen Meldezettel braucht, ist das bei denen so, dass das denen vollkommen geläufig ist, dass man eine bestimmte Wohnungsgröße braucht, ein bestimmtes Einkommen, dass das begrenzt ist, die Aufenthaltsgenehmigung, dass man versichert sein muss.“ (Geographie- und Wirtschaftskundelehrerin, AHS, Wien, Interview)

Es zeugt von einer gewissen Aufmerksamkeit und Sensibilität, dass diese Geographielehrerin SchülerInnen mit Migrationserfahrung die Gelegenheit bietet, ihre spezifischen Erfahrungen im Unterricht einzubringen und sie als Wissenspotential anerkennt. Im Gegensatz zu der Aussage des unten zitierten Deutschlehrers, der denkt, *„dass die Schüler auch Hemmungen haben, überhaupt über ihre Kultur zu sprechen“*, bedeutet

die Thematisierung der Migrationserfahrungen eine positive Anerkennung, die nicht negativ besetzt ist.

„Ich denke, dass die Schüler auch Hemmungen haben, überhaupt über ihre Kultur zu sprechen im Unterricht, also da müsste man irgendwelche Möglichkeiten finden, dass ihnen... Ich glaub', sie trennen das sehr stark: Das ist privat, und in der Schule bringen sie das eigentlich nicht ein. Es ist ja auch die Gefahr, wenn man sie so interviewt, dass das unangenehm ist vor der Klasse, oder dass sie etwas Privates erzählen müssen, was die anderen auch nicht müssen. ... Ich meine, es ist nicht unbedingt ein Problem. Die Schüler orientieren sich da eh ganz gut." (Deutschlehrer, AHS, Wien, Interview)

Kulturelle Vielfalt wird im Allgemeinen eher geduldet und problematisiert als positiv bewertet. Wie im nächsten Interviewausschnitt erwähnt *„vermeidet eigentlich jeder Lehrer"*, auf kulturelle Differenzen einzugehen, unter anderem aus Angst, sie dadurch *„herabzusetzen"*.

Interviewerin: „Inwieweit gehen Sie auf die Gesellschaft bzw. die Staaten von den Schülern und Schülerinnen ein, die in der Klasse sitzen?"

Klassenvorstand: „Ich glaub' eher, dadurch dass wir so viele (SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen, Ergänzung SB) haben, vermeidet eigentlich jeder Lehrer, würde ich meinen. Ich glaube nicht, weil sonst fühlen sie sich irgendwie herabgesetzt oder ich weiß es nicht, welchen Eindruck diese Kinder dann haben. Oder sie wollen ja gar nicht in den Vordergrund gehoben werden. Ich mein', ich sag' manchmal, wenn mir was speziell vorkommt, wenn einer, der eben kurz da ist, es vielleicht zu Hause wirklich nie spricht, die Sprache, und dann aber seine Arbeiten macht, dass ich das sozusagen lobend hervorhebe, ja, im Gegensatz zu anderen, das auf alle Fälle." (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Aus den Interviews und Beobachtungen geht hervor, dass viele SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen ihre Herkunft in erster Instanz lieber verleugnen als mit leuchtenden Augen davon zu sprechen. Wenn sie jedoch immer wieder im positiven Sinne dazu angehalten wurden, von ihren Erfahrungen, ihren Hintergründen, ihrem Alltagsleben zu erzählen, ohne dies als abartig, anders, unnormal im Vergleich zu den „einheimischen" SchülerInnen hinzustellen, zeigte sich bei den Beobachtungen, dass sich langsam so etwas wie ein Stolz oder zumindest eine positive Akzeptanz herausbildete. Nicht nur bei den SchülerInnen mit Migrationserfahrung selbst, sondern auch bei denjenigen, die diese Erfahrung nicht teilen können.

Ein Ziel von Interkulturellem Lernen ist, kulturelle Vielfalt positiv zu bewerten und auch als positiv erfahrbar zu machen. In Zeiten eines politischen „Rechtsruckes“ mit restriktiver Migrationspolitik ist dies eine Aufgabe für Schulen, die nicht leicht umsetzbar ist. Hannerz hinterfragt, warum kulturelle Diversität in kulturanthropologischen Debatten als Wert an sich betrachtet werden, und schlägt vor, über diesen Wert, über die Vor- und Nachteile, zu reflektieren (Hannerz 1995: 56). Es gibt zwei Hauptaspekte im Bezug auf Globalisierung. Einerseits greifen Bevölkerungen und soziale Strukturen, die früher eher abgeschottet waren, zunehmend aufeinander über und beeinflussen gegenseitig ihre Lebensbedingungen. Andererseits gibt es zunehmend direkte Bewegungen von Kulturen, Bedeutungen und Ausdrucksformen. Die zunehmenden Vernetzungen und Verflechtungen in der Welt stellen gleichzeitig auch eine Bedrohung für kulturelle Diversität dar oder zumindest für eine gewisse kulturelle Varietät.

Hannerz führt sieben Argumente an, die für eine Wertschätzung kultureller Diversität sprechen (Hannerz 1995: 57):

- *Das Grundrecht auf eigene Kultur, unter dem Aspekt, dass Kultur ein Medium menschlicher Interaktionen ist,*
- *das Recht auf Gleichheit und Selbstbestimmung,*
- *Vorteile für die Erhaltung der ökologischen Ressourcen,*
- *politische und ökonomische Abhängigkeiten können aufgeweicht werden,*
- *ästhetische Aspekte – kulturelle Diversität ist reizvoll, schön und interessant,*
- *eine brauchbare Provokation für den Intellekt durch Konfrontation mit Kreativität,*
- *fundiertes Wissen darüber, wie gewisse Dinge funktionieren, alternative Umgangsweisen erhalten.*

Es waren in erster Linie Punkt 4 und 5, die in einigen wenigen LehrerInnen-Interviews zum Ausdruck kamen.

„Ich sehe da keine Probleme (mit der kulturellen Heterogenität in der Klasse, Ergänzung SB). ... Das Schöne finde ich, wenn z.B. Ramadan ist, dann tun ein paar Kinder aktiv mit und wenn man da dann darauf eingeht, bekommen die niederländischen Kinder einen Eindruck, was das eigentlich ist: Was bedeutet es, was beinhaltet es, was ist der Hintergrund von... Also das finde ich einen Vorteil für die niederländischen Kinder, dass sie im Gegensatz zu Kindern, die

nur mit niederländischen Kindern die Schule besuchen, etwas über andere Kulturen hören. Da können Vorurteile viel weniger greifen.“ (Niederländisch-Lehrerin, C-College, Tilburg, Interview)

„Es geht hier nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen, sondern von Wissen ... wie andere Menschen in anderen Kulturräumen leben, wovon sie leben, wie sie ihr Leben fristen, welche Bildung sie haben, welche Probleme sie haben. Es geht nicht nur um den kognitiven, sondern vor allem um den emotionalen Bereich, dass man Respekt und Achtung vor diesen anderen Kulturen lernt und das Gefühl entwickelt, dass alles Fremdartige aus anderen Kulturen wissenswert und hochinteressant ist.“ (Direktorin, AHS, NÖ, Interview)

„Für mich sind es halt Kinder aus anderen Ländern. Und sie bringen einen spannenden Effekt hinein und das möchte ich, dass sie das spüren, dass sie aufgrund ihres Anders-Seins oder ihrer anderen Herkunft genau deswegen etwas Wichtiges bringen und ein wichtiger Bestandteil in unserem Mikrokosmos sind.“ (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Wenn die Schule an der Lebenswelt ihrer SchülerInnen ständig vorbeigeht, kann auf Dauer nicht erwartet werden, dass die SchülerInnen sich mit ihren Überzeugungen vernünftig auseinandersetzen – etwa wenn Migrantenjugendliche in erster Linie von LehrerInnen unterrichtet werden, die ihre Migrationserfahrung in keiner Weise teilen (Gibson 2000: 94). Über die Klassenzimmer hinaus sind die gesamten Schulstrukturen aufgefordert, die Identitäten ihrer SchülerInnen zu stärken, anstatt ständig zu schwächen. Schule muss ihren SchülerInnen Rollenmodelle als Unterstützung anbieten sowie das kulturelle Kapital zur Verfügung stellen, das sie zu schulischem Erfolg führen kann (Gibson 2000: 98).

9.6 Defizit-Ansatz

Die schulische Norm (Tests, Notengebung, Aufstieg in die nächste Schulstufe, die Schulauswahl etc.) wird von SchülerInnen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, bestimmt. Im Bezug auf diese Normsetzung kann bei SchülerInnen mit anderen Voraussetzungen, z.B. in sprachlicher Hinsicht, ein Defizit erwachsen (de Jong 1985: 2). Meijnen (1996) führt dazu aus, dass z.B. Sprachdefizite (wie sie in sozial benachteiligten Verhältnissen ebenso wie bei MigrantInnen vorzufinden sein können) nicht verantwortlich für defizitäre Schulleistungen sind. Sprach-

defizite sind eine Barriere, die zu Schwierigkeiten mit der kognitiv anspruchsvollen Schulsprache in der Oberstufe führen kann. Meijnen unterscheidet zwischen Defizitansatz versus Differenzansatz. Der Differenzansatz geht davon aus, dass Sprachen und Kulturen grundsätzlich gleichwertig sind, jedoch unterschiedliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für SchülerInnen vorhanden sind.

Die kulturellen Ressourcen und sprachlichen Kompetenzen, die SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen mitbringen, finden im Schulalltag keinen Platz. Sie werden im Allgemeinen weder als Bereicherung, noch als Norm gehandelt, sondern schlichtweg ignoriert – abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen unter den LehrerInnen. Nach wie vor wird vielmehr davon ausgegangen, dass Kinder aus Migrationsverhältnissen ein gewisses Defizit aufweisen, das es schnellst möglich aufzuholen gilt. Dies gilt ganz massiv im Bereich der Sprachkenntnisse (vgl. Gogolin 1994b). Mehrsprachigkeit oder Kenntnisse in den Erstsprachen der Kinder finden wenig Anerkennung, beurteilt werden SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Mehrheitssprache meistens nach ihren Kenntnissen in der Mehrheitssprache. Werner Mayer (1994) drückt es in einem Aufsatz-Titel folgendermaßen aus: „Josip muss repariert werden" – er beschreibt dort, wie die „Fremdsprachigkeit" von SchülerInnen als Sprachlosigkeit wahrgenommen wird und daher als reparaturbedürftig erachtet wird. Seine Erläuterungen decken sich mit meinen Beobachtungen, wobei dieses Problem im Grundschulbereich sicher massiver auftritt. Zweisprachigkeit oder Mehrsprachenkenntnissen wird kaum Rechnung getragen, oberstes Ziel ist es sowohl im Deutschunterricht wie im gesamten Unterricht, die deutsche Sprache einwandfrei und akzentlos zu beherrschen. Muttersprachlicher Unterricht degradiert oft zur Übersetzungshilfe und zur Brücke zum Deutschspracherwerb (vgl. Gogolin 1988).

Aber auch im kulturellen Bereich wird SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen oft ein gewisses Defizit an kulturellem Know-how zugesprochen:

„Die Leute, die hier herkommen, sind aus einer ganz anderen Kulturtradition, vor der sie auch sehr wenig wissen. ... Es fehlt ihnen eben dieser Kulturkontext.... Das fehlt diesen Leuten von vornherein. ... So ein Kind, das mit den Eltern hier-

her gekommen ist, das hat überhaupt keinen Begriff! Hier herrscht eine vollkommene – wie soll ich sagen – Tabula rasa von Kulturbegriffen, die eben nicht nur in der Schule erlernt werden, sondern auch z.B. in den Familien oder beim Fernsehen weitergegeben werden. Man hat vielleicht in der Türkei auch von solchen Dingen gehört, ja, aber es ist kein Begriff vorhanden." (Direktor, AHS, Wien, Interview)

Wie Englisch-Stölner in Fillitz 2003 ausführt, kann die permanente Missachtung von Teilen der Persönlichkeit, oder manchmal selbst ein Verbot von z.B. Kopftuchtragen oder Sprechen in einer anderen Sprache als Deutsch in der Schule, zu einem negativen Selbstbild, einer negativen Identitätsbildung führen (vgl. Englisch-Stölner 2003, Verkuyten 1985, siehe unten). Dazu ein Zitat aus der deutschen Tageszeitung „Die Zeit":

„Ich bin nur Hauptschüler, ich bin nur Türke oder ich bin nur Polacke. Immer dieses ‚nur', gibt die Lehrerin Kagerer die Stimmen vieler MigrantenschülerInnen wieder. Einer sagte: ‚In mir ist nur Scheiße'"(Kahl in: Die Zeit vom 4. 11. 1999: 47).

Ein anderes Beispiel aus meiner Unterrichtsbeobachtung zeigte, dass etwa einem türkischen Schüler unterstellt wurde, keine Mülltrennung vorzunehmen und Batterien in den Normalmüll zu werfen. Es sei „typisch", meinte der Physiklehrer, dass Ertügrül seine Alt-Batterien nicht sachgemäß entsorge, und merkte zynisch an:

„Solche Staatsbürger kann Österreich ‚gut' brauchen." (Klassenprotokoll, HS, Wien)

Derartige Aussagen unterschwelliger Art konnten öfter beobachtet und gehört werden, aber eine Analyse würde sich hier in einem Grenzbereich bewegen. Sie sind immer in einen gewissen Kontext gebettet, etwa bei obigem Beispiel hatte Ertügrül den Unterricht bereits massiv gestört und die Nerven des Lehrers auf die Probe gestellt. Seine Reaktion war bis zu einem gewissen Grad verständlich, zeigt aber eben auch, dass in diesem Fall in negativer Art und Weise auf den türkischen Hintergrund des Schülers eingegangen wird – was letztlich mit dem Gegenstand der Auseinandersetzung nichts zu tun hatte. Hier wurde ein Konflikt „ethnisch" besetzt und kulturell interpretiert (vgl. Englisch-Stölner 2003).

Ähnlich verhielt es sich mit Problematisierungen, die im Grunde aus sozialen und sozioökonomischen Bedingungen entstehen. Probleme mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen aus sozial niedriger Schicht

wurden kulturell interpretiert, Sachlagen wurden „ethnisch reduziert" (Englisch-Stölner 2003).

Der Klassenvorstand einer AHS-Klasse in Wien erzählte im Interview:

„Es war nicht einfach, als ich die Klassenliste an die Kollegen verteilt habe. Schon in der 1. Klasse habe ich mir so unheimlich arrogante Bemerkungen anhören müssen. Da waren ein paar dabei, (die meinten, Ergänzung SB): ‚Also 10 ice!' (ausländisch klingende Endung der Nachnamen der SchülerInnen, Anmerkung SB) und: ‚Was soll man denn da machen?' So quasi von vornherein: ‚Das kann ja kein Niveau sein!'"

Ein Direktor einer Wiener HS reflektierte im Interview den gegenwärtigen Diskurs um „Ausländerkinder an der Schule":

„Meint man jetzt Türken und Jugoslawen oder meint man Engländer, Franzosen, Amerikaner?! Ausländer sind alle! Und jetzt geben wir mal die Türken und Jugoslawen in die Vienna International School und geben wir alle Amerikaner hier her, machen wir mal einen Change!"

Manche LehrerInnen brachten den Zusammenhang zwischen „Kulturproblematik" und „Schichtproblem" zum Ausdruck, führt Englisch-Stölner weiter aus.

„Es sind sicherlich nicht nur kulturelle Probleme, sondern auch mit Sicherheit soziale Probleme. Die Lehrer sind im Grunde überfordert und sowieso im Studium auf solche Probleme überhaupt nicht vorbereitet worden. Das ist auch ein Problem speziell hier an dieser Schule, weil der Einzugsbereich doch einer der Arbeiterschicht ist. Es sind eigentlich soziale Probleme, mit denen man hier zu kämpfen hat und auf diese Probleme wurden wir überhaupt nicht vorbereitet." (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Oft wurde ein Konnex zwischen „Kultur" und „Sozialstruktur" in Verbindung mit Migrationshintergrund hergestellt:

„Wir haben hier sehr viele Kinder aus den unterschiedlichsten Ländern, und das ist halt dann so: je arabischer desto schwieriger. Wobei das sicher etwas mit der Sozialstruktur zu tun hat! Wir haben ein paar Kinder aus dem Irak, die aus Botschafterkreisen sind, das ist ganz etwas anderes. Während halt wirklich jene anatolischen Bauern, die ausgewandert sind, das sind halt wirklich die Ärmsten! Denen fällt diese Akkulturation unheimlich auf den Kopf! Und da ist es wahnsinnig schwer. Wenn die hier arbeiten wollen oder studieren wollen, müssen sie durch!" (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview).

Trotzdem werden diese oft strukturellen Probleme in der Folge in subjektive Anpassungsprobleme umgedeutet (vgl. Englisch-Stölner 2003):

„Interkulturelles Lernen kann immer nur individuell eingebaut werden, würde ich sagen, nach persönlicher Bereitschaft der Lehrkraft. Und in dem Ausmaß, das die Lehrkraft jeweils für wünschenswert hält. Ich glaube nicht, dass sich das organisieren oder anordnen lässt." (Deutschlehrer, AHS, Wien, Interview)

Wie Bourdieu (2001) betont, orientiert sich die Institution Schule an einer Norm, die einer gewissen gesellschaftlichen Schicht entspricht. SchülerInnen, die jener Norm nicht entsprechen, sind demnach benachteiligt. Aufgrund migrationsspezifischer Gegebenheiten – wie etwa Arbeitsmigration von ökonomisch benachteiligten Personen (z.B. aus Anatolien) oder Flucht von ökonomisch gut situierten Eliten (z.B. aus dem Iran) – können sich spezifische soziale Strukturen in einer Gesellschaft herausbilden, die kulturell besetzt scheinen. Eine Reflexion von Migrationsbewegungen, ihren Hintergründen und Bedingungen in der LehrerInnenausbildung könnte hier Ansätze bieten, um differenzierter mit dem Phänomen umzugehen und pauschalisierenden Kulturalisierungstendenzen entgegen zu wirken.

Ledoux geht in ihrem Buch „Onderwijs en etnische herkomst" (Unterricht und ethnische Herkunft) auf ungleiche Voraussetzungen für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen im niederländischen Schulsystem ein. Sie zeigt ebenso auf, wie sozioökonomische Benachteiligung als kulturell-ethnische Benachteiligung interpretiert wird. Ungleiche Voraussetzungen sind im niederländischen Schulsystem nichts Neues. Die ersten Projekte, die versuchten diese Ungleichheit auszugleichen, entstanden in den 1970er Jahren. Damals erkannte man unterschiedliche Voraussetzungen aufgrund der sozio-ökonomischen Herkunft von SchülerInnen. Etwas später wurden auch genderbedingte Ungleichheiten (an)erkannt. Im Laufe der 1970er Jahre wurde langsam zusätzlich deutlich, dass auch SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu jenen zählen, die unter einer benachteiligten Position im Schulsystem leiden. Das war ein neues Phänomen, denn bis dahin gab es zwar Migrantenkinder an niederländischen Schulen, vor allem aus Indonesien, die sich irgendwie im Schulsystem integrieren mussten. Neue Migrationsbewegungen in den 1970er Jahren wie die Entkolonialisierung von

Surinam und die Familienzusammenführung von „GastarbeiterInnen" führte zu einer Steigerung der Anzahl von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch (Ledoux 1996: 61).

Die geringen Kenntnisse in der niederländischen Sprache wurden auch in erster Instanz als das größte Problem betrachtet. Erst in zweiter Instanz wurde als Problem für eine erfolgreiche Schullaufbahn erachtet, wenn die Eltern nur eine geringe Schulbildung haben oder Analphabeten sind (Ledoux 1996: 61). Beide Problembereiche treffen im Übrigen auch auf niederländische Schulkinder zu, die aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen und daher sprachlich nicht den Anforderungen einer Schulsprache entsprechen. SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen müssen zusätzlich noch weitere mögliche Problembereiche bewältigen: das Verarbeiten ihrer Migrationserfahrung, das Gewöhnen an neue gesellschaftliche Regeln, Auffassungen und Umgangsformen, das Erlernen einer neuen Sprache und den Umgang mit LehrerInnen und einer Schule, die sich nicht darüber im Klaren sind, dass ihr Unterrichtsangebot nicht für dieses neue SchülerInnen-Klientel geeignet ist (Ledoux 1996: 62).

In einem Informationsschreiben des Handboek Basisvorming 1995 ist ersichtlich, wie im niederländischen Schulsystem mit einem Aufteilungsschlüssel auf die Benachteiligung und Ungleichheit im System reagiert wird. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, deren Eltern wenig Schulerfahrung haben, zählen im niederländischen Schulsystem beinahe doppelt, sie werden wie 1,9 Schulkind gerechnet, was sich auf das zahlenmäßige LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis sowie auf die Finanzierung der Schule auswirkt. Niederländische SchülerInnen mit Eltern mit geringer Bildung oder SchülerInnen aus Allein-ErzieherInnen-Familien zählen 1,25. Alle anderen SchülerInnen werden 1:1 gerechnet.

9.7 Umgang mit Differenz(en)

Es scheint unter LehrerInnen eine gewisse Angst vor dem Thematisieren von Differenzen vorzuherrschen. Gerade bei politisch liberal denkenden Lehrkräften war eine Tendenz zur „Gleichmacherei" zu bemerken. Aus dem Bemühen, alle Kulturen als gleichwertig zu erachten, entstand dann leicht eine Gleich-Gültigkeit, aus Angst vor einer

„Überbetonung von etwas, was vorher vielleicht noch gar nicht da war",

wie eine Wiener AHS-Lehrerin es ausdrückte.

Wie oben bereits erwähnt, kann diese durchaus gutgemeinte Ignoranz sehr leicht in Ignoranz von Persönlichkeitsteilen einiger SchülerInnen umschlagen, die negativ wahrgenommen werden kann. Differenzen sind vorhanden und müssen als solche wahrgenommen werden und ein Umgang damit gefunden werden kann (vgl. Gogolin 1996).

Die Schule wird offenbar nicht als der Raum betrachtet, der sich für interkulturellen Dialog eignet bzw. wird dafür wenig Notwendigkeit gesehen.

„Wir setzen da eigentlich kaum irgendwelche Schwerpunkte. Von der Schule, also vom System her, nehmen wir die Kinder so, als ob sie Österreicher wären. Und es werden die kulturellen Unterschiede nicht betont und nicht herausgearbeitet. Wir schlagen eigentlich wenig Kapital daraus, aus diesen unterschiedlichen Zugängen, die die Kinder haben. Auf der anderen Seite, glaube ich, ist es auch das Geheimnis des Erfolgs, dass es zu keinerlei Zwistigkeiten oder zu relativ wenig Konflikten kommt." (Direktor, AHS, Wien, Interview)

Es wird befürchtet, dass die Thematisierung von Differenz und/oder Kultur zum Aufkommen von Konflikten beitragen könnte oder einer etwaigen Integration entgegen wirken könnte:

„Die Kinder sind da, wir wollen sie integrieren. Wir nehmen schon an, wenn sie uns Informationen oder ein Stück anderer Kultur vermitteln können. Aber wir wollen es nicht besonders betonen. Weil es auch darum geht, die Kinder bei uns wirklich zu integrieren und zu schauen, dass nicht zu sehr fokussiert wird." (Direktor, AHS, Wien, Interview)

Fraunlob (1998: 13) beschreibt diese Vorgänge so:

„Indirekt äußert sich die Diskriminierung in Form des Assimilationszwanges, eines Zwanges, der unbarmherzig ausgeübt und zugleich als Integration angeboten wird. Es erscheint denjenigen, von denen er ausgeht, also so berechtigt und so selbstverständlich, dass niemand von ihnen auf den Gedanken kommt, dass sie damit Diskriminierung betreiben. Diese hat verheerende Folgen. Sie treibt die Angehörigen von Minderheiten entweder ins Ghetto oder sie mobilisiert ihre Kräfte zur Überanpassung."

Integration ohne Konflikte? Zusammenleben ohne Konfliktaustragung? Zusammenleben ist immer konfliktträchtig. Ausschlaggebend ist, die Konfliktbereiche nicht kulturell und/oder ethnisch zu interpretieren,

sondern zu versuchen, die Hintergründe zu erfassen. Konfliktscheu und Konfliktvermeidung verhindert die notwendige Auseinandersetzung mit vorhandenen Konflikten und deren Austragung.

„Man kann schon bei Goethe nachlesen, dass Toleranz im Grunde Duldung heißt. Das beinhaltet immer auch verdeckte Abwertung. Toleranz können sich nur Mächtige, nur die Mehrheit gegenüber der Minderheit leisten. Das Perfide besteht darin, dass die Mehrheit sie auch wieder entziehen kann, wenn sie will. Deshalb ist Toleranz auch kein essentieller Bestandteil von Demokratie. Das ist bei Anerkennung anders. Anerkennung basiert auf Wechselseitigkeit. Sie setzt rechtliche Gleichheit und moralische Gleichwertigkeit voraus und ermöglicht so erst die Austragung von Konflikten. Solange das nicht gegeben ist, fehlt die Konfliktfähigkeit. ... Es geht um eine Politik der Anerkennung“ (Heitmeyer in: Die Zeit, 24.8.2000: 6f.).

Interesse am Anderen, Wissen über den Anderen, ein Wille zur Annäherung sind Voraussetzung für Anerkennung. In den Interviews kam oft zum Ausdruck, dass LehrerInnen und DirektorInnen nicht über die (kulturelle) Herkunft von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen Bescheid wissen.

„Unter den ‚allochthonen‘ Kindern sind relativ viele Türken und Marokkaner. In den letzten Jahren sind viele somalische Kinder dazugekommen und wir haben vom Asylantenzentrum in der Nähe jetzt auch andere Nationalitäten, z.B. armenische Kinder, äh.... (denkt nach), aus Iran, aus Irak auch glaube ich... (räuspert sich, denkt nach), ja, ich weiß nicht genau die Anzahl der Nationalitäten, es gibt jedenfalls viele, nur sind das nicht so große Gruppen. Außer den somalischen Menschen, die sind ab einem bestimmten Zeitpunkt in großer Zahl nach Tilburg gekommen, in diesen Stadtteil (wo sich die Schule befindet, Anmerkung SB).“ (Direktor, C-College, Tilburg, Interview)

„In dieser Klasse sind gar nicht so viele ‚Allochthone‘, oder doch? Ja, doch, es gibt ein paar, siehst du, es fällt gar nicht mehr auf, wir sind so daran gewöhnt!“ (Technik-Lehrer, C-College, Tilburg, Klassenprotokoll)

Aus dem Klassenprotokoll, C-College Tilburg:

Die Geschichte-Lehrerin erzählt, dass sie vor ein paar Wochen das Thema Jerusalem und die monotheistischen Religionen durchgenommen hatte. Weil sie selbst nicht so viel über den Islam wisse, habe sie SchülerInnen islamischen Glaubens gebeten, darüber zu berichten. Sie war beeindruckt von den Berichten, vor allem über das große Wissen von Mirnela, einem bosnischen Flüchtlingskind. Auf meine Frage, wer in der Klasse muslimisch sei, antwortet sie: „Alle Dunkelhäutigen eigentlich, aber so genau weiß ich das auch nicht“.

Diese Beobachtung zeigt, dass die Lehrerin zwar einerseits versucht, bei den SchülerInnen eine persönliche Betroffenheit herzustellen und bittet sie als ExpertInnen zu Wort. Es geht jedoch nicht so weit, sie in ihrer religiösen Identität wahrzunehmen. Was sie wahrnimmt ist die „dunkle Hautfarbe", die sie mit Moslems in Verbindung bringt. Das Mädchen, das mit seinem Wissen über den Islam herausragte, war jedoch Bosnierin und keineswegs „dunkelhäutig".

Es scheint die LehrerInnen und DirektorInnen einerseits nicht zu interessieren, andererseits rechtfertigen sie ihr Nicht-Wissen mit dem Argument, alle gleich behandeln zu wollen.

„Manchmal, während des Ramadans, da muss man dann ein bisschen Rücksicht nehmen, aber im Allgemeinen sind wir eine große Familie." (Mathematiklehrer, MB-College, Tilburg, Interview)

Eine Niederländisch-Lehrerin bringt mein Anliegen auf den Punkt: *„Interkulturelles Lernen hat für mich das Ziel, Respekt vor verschiedenen Kulturen zu haben. Aber man kann nur dann Respekt haben, wenn man etwas weiß über diese unterschiedlichen Kulturen. Darum ist es gut, wenn man dem ein wenig Aufmerksamkeit schenkt." (Niederländisch-Lehrerin, MB-College, Tilburg, Interview)*

Für eine positive Identitätsentwicklung, vor allem von jungen Menschen, ist es bedeutend, einen Raum geboten zu bekommen, in dem über eigene Identität berichtet, reflektiert, diskutiert werden kann, wo Lebensentwürfe unterschiedlichster Art kennengelernt werden können. Personen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft zählen, stehen stets mehr unter Druck, ihre Identität(en) auszuloten, gegebenenfalls zu rechtfertigen, zu verteidigen. Sie müssen sich mit der Erwartungshaltung der Mehrheitsgesellschaft, mit deren Anforderungen permanent auseinandersetzen. Ihr Verhalten erfordert eine viel bewusstere Reflexion (vgl. DeCillia 1995). Multiple Sozialisationsverläufe und Identitätsmuster gewinnen in Gesellschaften unter starken globalen Einflüssen mehr und mehr an Bedeutung, Schulsysteme sollten sich darauf einstellen und sich an diese Anforderungen und Gegebenheiten anpassen.

„Interkulturelle Kompetenz" lautet das neue Zauberwort in diesen Diskussionen. Schön und gut, aber woher nehmen? In einem monokulturellen Schulsystem, dass noch immer von einer kulturell und

sprachlich homogenen nationalen Einheit implizit ausgeht und alles, was nicht in diesen Rahmen passt, als potentiellen Störfaktor betrachtet, ist es sicher nicht das vorrangige Ziel, den Umgang mit kultureller, sprachlicher und sonstiger Heterogenität zu üben, zu erlernen, zu vermitteln (vgl. Gogolin 1996).

10 Interkulturelles Lernen im schulischen Kontext

In diesem Kapitel wird die jüngste Reaktion vom Schulsystem auf migrationsbedingte Veränderungen im Klassenzimmer in Theorie und Praxis beleuchtet, nämlich Interkulturelles Lernen. Nach einer überblicksmäßigen Ausführung der pädagogisch-theoretischen Ausgangspunkte geht es hier vor allem darum, deskriptiv aufzuzeigen, wie Interkulturelles Lernen von LehrerInnen definiert und interpretiert wird. Entlang einiger inhaltlicher Schwerpunkte, die sich aus meinen empirischen Forschungen herauskristallisiert haben, will ich vertiefend jene Bereich erläutern, in denen Interkulturelles Lernen seine praktische Umsetzung finden kann.[18]

Im Klassenzimmer, in der Schule, und darüberhinaus in der Gesellschaft wird zunehmend interkulturelle Kompetenz gefordert sein. Interkulturelles Lernen kann als Beitrag zum Erlernen dieser Kompetenzen betrachtet werden. Wichtig ist dabei, dass es als Prozess betrachtet wird, also niemals starr und fest ist, sondern einer gewissen Flexibilität und Anpassung an immer wieder neue Gegebenheiten bedarf, da sich die gesellschaftlichen und schulischen Bedingung ja analog dazu in ständiger Veränderung und Bewegung befinden. Nur die Berücksichtigung dieser Beweglichkeit macht (weiterführendes) Interkulturelles Lernen sinnvoll: Der enge Zusammenhang zu „Kultur" erfordert dies, da Kultur ebenfalls dynamisch und veränderlich ist. Wie Baumann (2000) vorschlägt, ist der Kulturbegriff in der ethnologischen Forschung dynamisch, kontextgebunden, prozessual und situational anzuwenden. Der Begriff ist nicht weiterführend, wenn er

„statisch statt dynamisch, normativ statt beschreibend, monistisch wertbestimmt statt pluralistisch wertbestimmend" gefasst wird (Baumann 2000: 164).

Jeder Mensch bewegt sich in mehreren kulturellen Lebenswelten und alle haben Teil an der Erhaltung und an der Neuformierung von nationalen,

---

[18] Detaillierte Beschreibungen von Unterrichtssegmenten finden interessierte LeserInnen in Fillitz 2003 „Interkulturelles Lernen in der Praxis".

ethnischen und religiösen Kultur(en) (Baumann 1999: 84). Kultur ist nicht etwas, was man besitzt oder deren Mitglied man ist, sondern vielmehr etwas, was man macht und formt (S. 137). Kultur bewegt sich als duale diskursive Konstruktion zwischen zwei Diskurs-Polen: auf der einen Seite als konservative Rekonstruktion einer vergegenständlichten Essenz, auf der anderen Seite als wegweisende neue Konstruktion eines prozessualen Aktionsraumes (S. 95). Eine essentialistische Sicht von Kultur ist im Kampf um Minderheitenrechte und Gruppenrechte eine oft angewandte und diesbezüglich durchaus zielführende Strategie. Jedoch bringt sie meist mehr Probleme als sie löst (S. 87). Die multikulturelle Praxis setzt sich aus diesen Bewegungen zwischen den beiden Polen zusammen, die Mitglieder einer multikulturellen Gesellschaft wissen genau, wann sie auf eine essentialistische Annahme von Kultur zurückgreifen und wann sie sich eines offenen, dynamischen Kulturkonzeptes bedienen müssen (S. 139). Diese Prozesse, diese Bewegungen und Wahlmöglichkeiten, der kreative Umgang mit Kulturkonzepten sind in einer anthropologischen Forschung von Interesse:

„All identities are identifications, all identifications are dialogical and all struggles for a common dream are practical" (Baumann 1999: 140).

Die Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen und mit kultureller Diversität verläuft nicht notwendigerweise konfliktfrei. (Ebenso wie gesellschaftliche Auseinandersetzungen mit Differenzen und Diversität jeglicher Art nicht zwingend harmonisch ablaufen.) Interkulturelles Lernen ist keineswegs als konfliktvermeidende harmonisierende „Multi-Kulti"-Maßnahme zu interpretieren. Wie Herwartz-Emden schreibt:

„Ethnische Harmonie, die als Utopie der Vorstellung multikultureller Gesellschaftsverhältnisse unterliegt, scheint nicht erreichbar. Es erweist sich vielmehr, dass eine harte Konfrontation von Konzepten, aber zugleich ein universaler Assimilationsdruck und ‚Modernisierungszwang' für Einwandernde die Realität ist" (Herwartz-Emden 2000: 81).

Die wissenschaftliche Untersuchung der Eingliederung von MigrantInnen im Einwanderungsland wird dann fruchtbar, wenn die wechselseitigen Einflüsse und Veränderungen in dem Prozess der Einwanderung erkannt werden. Dies gelingt nur über systematischen Einbezug der Mitglieder der Aufnahmekultur, dazu schlägt Herwartz-Emden vor:

„Wünschenswert wäre, dass die Erziehungswissenschaft einige der sie beherrschenden universalistischen Konzepte infrage stellt" (Herwartz-Emden 2000: 81).

Interkulturelles Lernen kann als Ansatz in diese Richtung bewertet werden, ist es doch eine Form des Lernens, die innerhalb einer kulturell heterogenen Gruppe (z.B. in einer Klasse) gleiche Möglichkeiten für alle bietet, einerseits dem Unterricht zu folgen und andererseits als Person mit all ihren Voraussetzungen, Eigenschaften und Eigenheiten anerkannt und respektiert zu werden. Insofern stellt Interkulturelles Lernen erstmals eine schulische Reaktion auf die durch Migration veränderte (und sich weiterhin verändernde) SchülerInnenpopulation dar, die sich sowohl an SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen als auch an jene SchülerInnen richtet, die der Mehrheitsgesellschaft angehören. Interkulturelles Lernen setzt voraus, dass die diversen Hintergründe von SchülerInnen nicht nur bekannt sind, sondern auch in den Unterricht miteinbezogen werden. Erkenntnis über andere erfordert ebenso eine gewisse Selbstreflexion. Interkulturelles Lernen soll für diese Selbst- und Fremdreflexion bewusst sensibilisieren: Ohne Reflexion des „eigenen" kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozialen Hintergrundes ist es auch nicht möglich, die Hintergründe der „anderen" zu erkennen, zu akzeptieren und zu respektieren. Zusätzlich zu dieser Selbst- und Fremdreflexion spielt beim Interkulturellen Lernen die Betrachtung realpolitischer Verhältnisse (wie z.B. die Integrationspolitik eines Landes) eine wesentliche Rolle. Mit einem interkulturellen Unterricht verbinden sich anti-rassistische und anti-diskriminierende Einstellungen, die Stereotypisierungen und Vorurteile hinterfragen und aufzulösen versuchen.[19]

Geht man davon aus, dass Unterricht niemals neutral ist, sondern dass immer ein verborgenes Curriculum mit vermittelt wird (also Inhalte, die nicht explizit im Lehrplan oder in den Lehrbüchern stehen – wie etwa persönliche Einstellungen von LehrerInnen – vgl. Giroux und Purpel 1983), so kristallisiert sich heraus, dass Interkulturelles Lernen nicht in

---

[19] In diese Überlegungen sind Diskussionen und ein Gedankenaustausch mit der Arbeitsgruppe für das „Handbuch Interkulturelles Lernen" der Abt. V/A/12, Referat für Interkulturelles Lernen des BMBWK eingeflossen, mein besonderer Dank gilt Mag. Gila Dibaian und Mag. Elfie Fleck.

einzelnen Unterrichtsfächern „gelehrt“ werden kann und/oder nur in einigen wenigen Fächern eine Rolle spielt. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ hat zahlreiche Komponenten: die Grundhaltung der Schule gegenüber kultureller Heterogenität und gegenüber Mehrsprachigkeit, die Zusammenstellung von kulturell heterogenen Klassen, der Umgang der LehrerInnen mit einer derartigen Heterogenität oder mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen (Einbezug in den Unterricht, gleiche Behandlung, Bevorzugung, Benachteiligung etc.), Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache (segregativ oder integrativ), Muttersprachenunterricht, Lehrinhalte, die kulturelle Heterogenität zum Thema machen – oder eben das Vermeiden derartiger Inhalte und vieles mehr (vgl. Leeman 1994).

Leeman (1994, 46f.). unterscheidet drei Formen Interkulturellen Lernens, die meines Erachtens alle drei ihre Berechtigung haben und letztlich in ihrer Verknüpfung weiterführend sein können.

- *Aus dem Blickwinkel der Mehrheitsbevölkerung richtet sich interkulturelles Lernen an SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen und bietet diverse Fördermaßnahmen an, um in letzter Instanz die Ungleichheit der Voraussetzungen (z.B. in sprachlicher Hinsicht) ausgleichen zu können.*
- *Eine interkulturelle Gesellschaft wird als Ideal betrachtet, das Erlernen interkultureller Kompetenzen ist dafür zentral. Es wird davon ausgegangen, dass das Kennenlernen von und Informationen über andere kulturelle Lebensformen gegenseitigen Respekt hervorbringt.*
- *Anti-rassistische Erziehung zeigt Missstände in der Gesellschaft auf. Diskriminierung, Rassismus und Vorurteile sollen hinterfragt und dekonstruiert werden.*

10.1 Auseinandersetzung des österreichischen Schulsystems mit Migration

Erstmals stellte sich die Frage des Umgangs mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen in österreichischen Schulen zu Beginn der Arbeitsmigration, in den 1960er Jahren:

„Als die Kinder von MigrantInnen in den österreichischen Schulen auftauchten, wurden diese zunächst ignoriert, da man vermutete, dass ihre Anwesenheit nur eine temporäre wäre. Es wurde angenommen, dass sie mit ihren Eltern bald wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden“ (Paseka 1998: 240).

Die Rückkehr blieb aus, die Zahl der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen nahm zu. Es wurden Zugänge entwickelt, die dort ansetzten, wo man „das Problem" vermutete – bei den SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie wurden zu „Problemfällen" erklärt, die sich „aus mangelnden Sprachkenntnissen" ergaben (Jaksche 1998: 29). Diese pädagogischen Ansätze sind unter dem Namen „Ausländerpädagogik" und „Assimilationspädagogik" bekannt (vgl. Jaksche 1998). Der Name weist darauf hin, dass sich die pädagogischen Maßnahmen lediglich an die „Ausländerkinder" richten und deren Assimilation zum Ziel hat. Da die pädagogischen Maßnahmen bei fehlenden Deutschkenntnissen ansetzten, die es galt, so schnell und effektiv wie möglich wettzumachen, also bei einem Defizit, ist auch die Sprache von „Defizitpädagogik". Zusätzlich zum „sprachlichen Defizit" wurde dieser SchülerInnengruppe weiters ein „Kulturdefizit", also das Fehlen jeglicher Kultur, unterstellt – eine Haltung, die sich übrigens bis heute hartnäckig gehalten hat, wie aus einigen Interviews mit LehrerInnen und DirektorInnen hervorgeht (vgl. Kapitel 9.6).

Das Ausgleichen von Defiziten stand zentral, das Reparieren von Mängeln – deshalb spricht Mayer (1994: 235) selbst von „Reparaturpädagogik". Bis heute werden einzelne Maßnahmen gesetzt, die in erster Linie eine solche „Reparatur-Funktion" zu haben scheinen, wie etwa „Deutsch für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache".[20] Die Aussage einer Wiener Hauptschullehrerin weist ebenfalls in diese Richtung:

„Dann krempeln wir halt die Ärmeln hoch und versuchen, dass das Kind schnell Deutsch lernt, damit wir auch was davon haben."

Eine Änderung des Schulsystems aufgrund der wachsenden Diskrepanz zwischen nationalstaatlich orientierten Zielsetzungen von Schule und einem zunehmenden ethnisch-kulturellen und sprachlichen Pluralismus wird bis dato in der (Schul-)Politik nicht ernsthaft angestrebt. Die nationalstaatliche Orientierung äußert sich in der Förderung von

[20] Dies ist eine von drei wesentlichen bildungspolitischen Instrumenten an österreichischen Schulen: Fördermaßnahmen für Deutsch, Maßnahmen im Bereich der Erstsprachen und Interkulturelles Lernen.

Einsprachigkeit und einem starken Streben nach homogenen Gruppen/Klassen (vgl. Bourdieu 1977). Eine monolinguale, monokulturelle Ausrichtung ist trotz der Einführung des Unterrichtsprinzipes „Interkulturelles Lernen" dem Lernziel (zumindest an öffentlichen Schulen) noch immer immanent.

10.1.1 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen" in Österreich

Seit Beginn der 1990er Jahre wurde „Interkulturelles Lernen" als neues Unterrichtsprinzip an Österreichs Schulen eingeführt: Seit dem Schuljahr 1991/92 ist „Interkulturelles Lernen" in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen sowohl als Unterrichtsprinzip als auch im Allgemeinen Bildungsziel verankert (BGBl. 439/1991). Seit 1992/93 findet es sich im Lehrplan der Sonderschulen (BGBl. 528/1992) und Polytechnischen Schulen (BGBl. 616/1992, zuletzt geändert durch BGBl. 236/1997) und letztlich seit 1993/94 auch in jenem der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (BGBl. 555/1992), wobei der Text für die Hauptschule unverändert übernommen wurde.

Im „Allgemeinen Bildungsziel" heißt es unter anderem:

„... Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen."

Im Allgemeinen Bildungsziel für die Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen wird unter anderem darauf verwiesen, dass Interkulturelles Lernen einen Beitrag leisten kann zu

„Verständnis und Achtung für kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt , ... zu kritischer Auseinandersetzung mit Ethno- und Eurozentrismus, Vorurteilen und Rassismus (und) zur Festigung (der) sprachlichen, kulturellen und ethnischen Identität".

Anlässlich der Lehrplanreform für die Sekundarstufe I (Hauptschule und AHS-Unterstufe) wurde unter anderem auch dieses Unterrichtsprinzip neu formuliert. Der neue Lehrplan trat zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 für die 5. bis 8. Schulstufe aufsteigend in Kraft. Im 2. Abschnitt der „Allgemeinen didaktischen Grundsätze" werden die Aufgaben Interkulturellen Lernens wie folgt definiert:

„... Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen." (BGBl. II Nr. 133/2000 und BGBl. II 134/2000)

Interkulturelles Lernen reiht sich also in eine Reihe anderer Unterrichtsprinzipien wie Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung, Sexualerziehung, Verkehrserziehung etc. Jaksche (1998: 89) merkt dazu an:

„Die Umsetzung der Unterrichtsprinzipien erfordert eine wichtige Koordination der Unterrichtsgegenstände, wobei die Querverbindungen ausgenützt werden sollten, sowie den Einsatz geeigneter zusätzlicher Unterrichtsmaterialien und gegebenenfalls die gelegentliche Heranziehung außerschulischer Experten. ... Sie sollten nicht zu einer Erhöhung des Lehrstoffes führen, sondern zu dessen Durchdringung und gezielten Auswahl und gleichbedeutend bleiben, auch wenn in gewissen Schulstufen zur selben Thematik eigene Unterrichtsgegenstände geführt werden."

Im Bezug auf Unterrichtsprinzipien stellt sich allgemein die Frage der Verantwortung der LehrerInnen. Sie sollen sich „wie ein roter Faden" durch den Unterricht ziehen und „automatisch" in diesen einfließen. Ungeklärt bleibt einerseits, wie das Wissen um Inhalte solcher Unterrichtsprinzipien vermittelt wird (etwa in der Ausbildung) und ob die

Lehrkräfte ihrer Verantwortung gerecht werden. Andererseits ging aus einigen Interviews hervor, dass mit jedem neuen Unterrichtsprinzip ein bisschen mehr an Erziehungsarbeit und Verantwortung an die Institution Schule abgegeben wird. Hier wird in Zukunft zu klären sein, inwieweit Bildungsinstitutionen diesen Aufgaben nachkommen sollen/müssen/können. Englisch (1999) hat sich kritisch mit der Frage auseinandergesetzt, ob ein in den Lehrplänen festgehaltenes Unterrichtsprinzip innerhalb der gegebenen Schulstrukturen realisierbar ist. Die Schulstrukturen wiederum sind in einem gesellschaftlichen System verankert – hier schließt sich der Argumentationskreis, dass Interkulturelles Lernen niemals nur Aufgabe der Schule sein kann, sondern auch in gesellschaftlichen Strukturen Rückenstärkung erfahren muss.

10.2 Intercultureel onderwijs – Interkultureller Unterricht an niederländischen Schulen

10.2.1 Erste Ansätze im Interkulturellen Unterricht

Die ersten Evaluierungen und Analysen des 1981 neu etablierten Grundschul-Gesetzes erfolgten durch de Jong (1985). Das damals neue Gesetz besagte, dass im Schulunterricht davon ausgegangen werden muss, dass SchülerInnen in den Niederlanden in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen. Daher ist Interkulturelles Lernen wichtig für das Kennenlernen, die Kontakte und die Wertschätzung von ethnischen Gruppen. 1980 wurde Interkulturelles Lernen erstmals an Grundschulen vorgestellt, und zwar bekamen sie ein Rundschreiben per Post, das die Schulen dazu aufforderte, sich zu bemühen, Interkulturelles Lernen einzuführen (van den Berg und Fase 1985: 139). Es gab zu diesem Zeitpunkt noch wenig Übereinstimmung darüber, ob Interkulturelles Lernen gewünscht wird, wie es umgesetzt werden kann und was genau die Funktion sein soll.

Ende der 1970er Jahre wurden die Niederlande als Einwanderungsland akzeptiert, die Rückkehr-Erwartung an MigrantInnen wurde heruntergeschraubt, es gab mehr Akzeptanz gegenüber der Tatsache, dass viele MigrantInnen im Land bleiben würden. Die Integrationspolitik der Niederlande, die MigrantInnen zugestand, ihre eigene kulturelle Identität

zu behalten und sich nicht vollständig zu assimilieren, rief in der Öffentlichkeit eher Verwirrung hervor als Deutlichkeit.

Der 1981 „entwickelte „beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs" stellte erstens Auffang-Modelle vor, die darauf abzielten, Lerndefizite bei Migrantenkindern zu verringern. Ein zweiter Ansatzpunkt war der Unterricht in eigener Sprache und Kultur, der allerdings (noch) auf die Rückkehr-Erwartung an die MigrantInnen abzielte, er wurde als Rückkehr-Chance gesehen. Das dritte Standbein waren pädagogische Impulse, die Kontakte und Akzeptanz zwischen niederländischen und nicht-niederländischen SchülerInnen zu verbessern. Interkulturelles Lernen wurde als beidseitiger Prozess verstanden, der an alle SchülerInnen adressiert ist, auch als Reflexion der „eigenen" Kultur. Es war als fächerübergreifendes Prinzip gedacht, das in verschiedenen Situationen und unterschiedlichen Formen in den Unterricht einfließt (de Jong 1985: 140). PädagogInnen forderten deutlichere Definitionen und Zielsetzungen von Interkulturellem Lernen. Eine zu starre Festschreibung birgt jedoch die Gefahr eines einseitigen Anpassungsdruckes, bei der ungleiche Ausgangspositionen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Die mangelnde Deutlichkeit und fehlende Definition wirkten sich negativ auf die Umsetzung von Interkulturellem Lernen aus, weil LehrerInnen de facto nicht wussten, wo sie ansetzen sollten, wie sie es in ihrem Unterricht einfließen lassen können (de Jong 1985: 141).

Bei einer Fragebogenerhebung zur Praxis Interkulturellen Lernens an Schulen gaben 45 % an, es nicht zu praktizieren. Meist war die Begründung hierfür, dass keine ethnischen Minderheiten an der Schule vertreten sind und somit keine Notwendigkeit bestünde. 55 % beantworteten die Frage nach der Umsetzung mit „ja". Interkulturelles Lernen wurde im Fragebogen wie folgt beschrieben:

„Unterricht, der die Veränderungen in der niederländischen Gesellschaft durch die Immigration verschiedener ethnischer Gruppen[21] berücksichtigt. Das bedeutet unter anderem einen Unterricht, in dem alle SchülerInnen mit kulturellen

[21] Der Begriff "ethnische Minderheiten" umfasst hier alle Nicht-NiederländerInnen sowie NiederländerInnen aus ehemaligen Kolonien wie Surinam, die Antillen und die Molukken.

Hintergründen konfrontiert werden, sowohl mit jenen von ethnischen Gruppen, die in den Niederlanden wohnen als auch mit kulturellen Hintergründen von NiederländerInnen selbst" (de Jong 1985: 143).

Inhalte von Interkulturellem Lernen (Stand 1985!) – nach Häufigkeit des Vorkommens gereiht (de Jong 1985: 146):

„Vorurteile, Diskriminierungen, Rassismus; Weltreligionen; Geographie; Gastarbeiter; Bräuche und Gewohnheiten; Koloniale Geschichte der Niederlande; Leben zwischen zwei Kulturen; Ausdrucksmittel in unterschiedlichen Kulturen; Geschichte von ethnischen Gruppen."

Im Bezug auf Unterrichtsmaterialien wurden wenige konkrete Angaben gemacht. Das lässt vermuten, dass viele Aktivitäten ad hoc geschehen und nicht strukturell geplant sind. Interkulturelles Lernen fand vor allem an Schulen Eingang, wo SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen unterrichtet werden, wobei die Form des Umsetzens keine Rückschlüsse auf die Anwesenheit von Migrantenkindern an den Schulen zulässt. In den 1980ern spielte „Unterricht in eigener Sprache und Kultur" eine wesentliche Rolle, vor allem in den Grundschulen. Im „voortgezet onderwijs", also an weiterführenden Schulen, wurde er kaum angeboten, an 55 befragten Schulen war nur eine ausländische Lehrkraft tätig, die einmal in der Woche OETC (onderwijs in eigen taal en cultuur) angeboten hat. 10 Schulen gaben an, sich an ihre ethnischen Minderheiten angepasst zu haben, indem sie ihnen an ihren Feiertagen frei gaben, fünf Schulen boten Mahlzeiten an, die an die Bedürfnisse der Minderheiten angepasst waren.

Aus der Fragebogenerhebung konnte konkludiert werden, dass Interkulturelles Lernen sehr weiträumig definiert wird und dass es sehr vielfältige Arten der Umsetzung gibt. Interkulturelles Lernen stellte in vielen Fällen eher eine zufällige Reaktion dar anstatt eines durchdachten Programmes (de Jong 1985: 150).

10.2.2 Die Entwicklung von ICO im Überblick

Aus einem Vortrag von Lotty van den Berg-Eldering, Professor für Interkulturelle Pädagogik, Universität Leiden, Mitarbeiterin einer Evaluation der Praxis Interkulturellen Lernens im Rahmen der CEB (Commissie

Evaluatie Basisonderwijs) im Rahmen des „Themadag Intercultureel Onderwijs“:

1981 hat das Unterrichtsministerium der Niederlande den Bescheid des Wissenschaftlichen Rates für die Regierung der Niederlande akzeptiert, der besagt, dass die niederländische Gesellschaft eine multikulturelle Gesellschaft ist. Im selben Jahr wurde ein Bescheid über Interkulturelles Lernen im „Beleidsplan Culturele Minderheden” formuliert:

„Het onderwijs dient, onder meer via intercultureel onderwijs, de acculturatie van minderheden en de overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen. Acculturatie is een tweezijdig en meervoudig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan.“[22]

Diesem Bescheid liegt die Annahme zugrunde, dass alle Kulturen gleichwertig sind. Kritik wurde dahingehend geäußert, dass zwar die Annahme der Gleichwertigkeit korrekt sei, dass jedoch keineswegs die Machtverhältnisse zwischen Mehrheitskultur und Minderheitenkulturen außer Acht gelassen werden dürften. Aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse könne ein Harmoniemodell, wie oben beschrieben, nicht greifen. Ebenso müsse die Ausrichtung des Schulsystems (und überhaupt des ganzen niederländischen politischen Systems, inklusive Rechtssystem) auf die niederländische Gesellschaft berücksichtigt werden, es sei eben nicht auf Minderheiten ausgerichtet.

Seit 1985 gibt es ein Gesetz für den Grundschulunterricht, das besagt:

“Het onderwijs gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.”[23]

---

[22] Übersetzung: *„Der Unterricht soll, unter anderem durch Interkulturelles Lernen, die Akkulturation von Minderheiten und anderen Mitgliedern der niederländischen Gesellschaft fördern. Akkulturation ist ein beidseitiger und vielfältiger Prozess des gegenseitigen Kennenlernens, der Akzeptanz und des Respekts und die Öffnung gegenüber anderen Kulturen oder Teilen davon.“*

[23] Übersetzung: *„Der Unterricht geht unter anderem davon aus, dass SchülerInnen in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen.“*

Interkulturelles Lernen diente dem Erwerb von Kenntnissen über andere Kulturen und dem Erwerb von interkulturellen Kompetenzen, also die Fähigkeit diese Kenntnisse im Umgang mit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen umzusetzen. Es blieb bei dieser Formulierung des Gesetzes, es fehlten die Hinweise und Anmerkungen dazu, wie ein solcher Erwerb von Fähigkeiten tatsächlich erlangt und/oder vermittelt werden kann.

1986 wurde das allgemeine Ziel Interkulturellen Lernens ausgearbeitet. Darin wird deutlich, dass SchülerInnen im Grundschulunterricht lernen müssen, mit ethnischen und kulturellen Ähnlichkeiten und/oder Unterschieden umzugehen, und dass diese Umgangsformen von der Annahme von Gleichwertigkeit der Kulturen innerhalb der niederländischen Gesellschaft ausgehen. Zusätzliche Ziele Interkulturellen Lernens sind das Kennenlernen der Hintergründe von MitschülerInnen, ein gutes Auskommen miteinander und der Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen.

1987 wurden bei einer Konferenz die Inhalte von Interkulturellem Lernen näher definiert:

- *Interkultureller Unterricht ist verpflichtend für alle Grundschulen, egal wie die SchülerInnenpopulation zusammengesetzt ist.*
- *Grundschulen tragen die Eigenverantwortung für die Umsetzung und den Inhalt Interkulturellen Lernens.*
- *Interkultureller Unterricht hat sowohl „allochthone" und „autochthone" SchülerInnen als Zielgruppe.*
- *Interkulturelles Lernen ist kein eigenes Unterrichtsfach, sondern ein Prinzip, das sich in allen Fächern manifestieren sollte. Daraus folgt:*
- *Interkultureller Unterricht ist eine Angelegenheit des gesamten Schulteams.*
- *Interkultureller Unterricht darf nicht an der Schultüre Halt machen, sondern muss die Eltern miteinbeziehen.*
- *Die Unterstützung von Eltern für Interkulturellen Unterricht ist unbedingt notwendig und muss daher erarbeitet werden.*
- *Die durchführenden Organe in der Schule müssen im Bezug auf ethnische Herkunft die SchülerInnenpopulation widerspiegeln.*
- *Das Schulteam muss als Gesamtes die Niederländische Gesellschaft in ihrer kulturell-ethnischen Zusammensetzung widerspiegeln.*

Interkultureller Unterricht basiert auf ideologischen Annahmen, wie aus den oben genannten Zielsetzungen hervorgeht. Dies ist jener Punkt, wo eine Umsetzung an ihre Grenzen stoßen kann, nämlich dann, wenn die Bildungspolitik nicht mit diesen Ideologien d'accord geht. Es stellt sich die Frage, ob Diskussionen rund um Interkulturalität im Schulsystem auch ohne ideologische Hintergründe geführt werden können. Meines Erachtens ist dies nicht möglich. Nichts desto trotz ist es an der Zeit, die Ideologie dahinter als gegeben anzunehmen, sich in diesem Sinne davon loszukoppeln und darüberhinaus Inhalte und praktische Anwendungsmöglichkeiten auszuarbeiten und anzubieten.

Eine Evaluation der Praxis des Interkulturellen Unterrichts an Grundschulen in den Niederlanden, durchgeführt von der CEB (Commissie Evaluatie Basisonderwijs), hat ergeben, dass der ideologische Diskurs zu sehr im Vordergrund steht und zu wenig auf ein Rahmenkonzept und eine theoretische Basis eingegangen wird. Zusätzlich schließt Interkulturelles Lernen in seinen ideologischen Ansprüchen zu wenig an die tatsächliche Unterrichtspraxis an. Van den Berg-Eldering nennt konkret sieben konkludierende Punkte, die sich bei der Evaluation herauskristallisierten:

- *Nur in wenigen Arbeitsplänen von Schulen, die im Rahmen von GOA (siehe unten) für jeweils zwei Jahre ausgearbeitet werden müssen, ist Interkulturelles Lernen gegenwärtig, was zur Folge hat, dass es auch kaum Eingang in die Unterrichtspraxis findet.*
- *Interkulturelle Aktivitäten sind auf Initiativen einzelner LehrerInnen, die daran Interesse zeigen, zurückzuführen, sie sind nicht Thema der gesamten Schule. Dadurch haben sie auch keine weitreichenden Auswirkungen, sondern richten sich meistens an einen kleinen Kreis von SchülerInnen.*
- *Anti-Diskriminierungs-Gesetze werden an Grundschulen kaum in Erwägung gezogen. Wenn Konflikte oder Zwischenfälle auf diesem Gebiet vorkommen, werden sie als Anlass für interkulturelle Aktivitäten genommen.*
- *Nur wenige Schulen verwendeten interkulturelles Unterrichtsmaterial, und dann meistens in den Fächern Geographie und Geschichte.*
- *Jede Schule findet es jedoch wichtig, dass Lehrmaterialien verantwortungsbewusst mit dem Thema Interkulturalität umgehen.*
- *Interkulturelle Aktivitäten finden meistens in Form von Festen und Projekten statt. Innerhalb des regulären Unterrichtsprogrammes konnten keine interkulturellen Elemente gefunden werden.*
- *Es gibt wenig Information über die Qualitäten der Lehrkräfte im Bezug auf Interkulturalität und/oder interkulturelle Kompetenzen. Daten dazu basieren meistens auf Selbsteinschätzungen, es gibt keine qualitative Forschung in*

diesem Bereich. Grundsätzlich ist jedoch eine positive Haltung gegenüber kultureller Heterogenität bei den SchülerInnen festzustellen.

- *Basisschulen sind mit den Anforderungen, die an sie gestellt werden, überfordert. Sie sollen Antworten bieten für alle Bereiche der Gesellschaft. Dabei stehen andere Problembereiche und Phänomene stärker im Vordergrund als Fragestellungen rund um kulturelle und ethnische Unterschiede, vor allem in jenen Regionen, wo wenige SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen leben. Besonders dort werden im Unterricht die Schwerpunkte oft anders gesetzt.*

Im Jahr 1994 wurde vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften sowie vom Ministerium für Volksgesundheit, Wohlfahrt und Sport die Projektgruppe ICO (intercultureel onderwijs) ins Leben gerufen, um die Umsetzung von Interkulturellem Lernen wieder anzukurbeln.

Hoskens konstatiert in ihrer Diplomarbeit zum Thema intercultureel onderwijs (1998), dass in den Niederlanden vor allem in den urbanen Zentren eine Ballung von MigrantInnen stattfindet. 1995 wurden 30 % der Basisschulen in den Städten Utrecht, Den Haag, Amsterdam und Rotterdam zu 75 % von „allochthonen" SchülerInnen besucht. Demgegenüber stehen lediglich 3 % Anteil von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen in den restlichen Städten. Trotz des niedrigen Anteils sind aber auch die Schulen in Gegenden, wo weniger MigrantInnen leben, mit einer multi-ethnischen Gesellschaft konfrontiert. Im Jahr 2000 betrug der Anteil von MigrantInnen in den Niederlanden 8 %. An Schulen, wo die Migrantenkinder nur einen kleinen Prozentsatz ausmachen, wird kulturellen Hintergründen wenig Augenmerk geschenkt. Zwar breitet sich Interkulturelles Lernen grundsätzlich mehr im Unterricht aus, hat aber bis dato noch immer keinen festen, institutionalisierten, strukturell verankerten Platz in der Schulpolitik (Projectgroep ICO 1995: 4-9). Interkulturelles Lernen wird oft erst dann für notwendig erachtet, wenn es zu Konfliktsituationen oder Problemen kommt, die sich nicht einfach lösen lassen. Es wird nicht für grundsätzlich notwendig erachtet, an der Lebens- und Erfahrungswelt von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen anzuschließen und dafür spezielle Einrichtungen an der Schule zu etablieren. Begründet wird dies oft mit fehlenden Finanzen.

Im Rahmen vom OVB (onderwijsvoorrangsbeleid) bekamen Schulen für ein bestimmtes SchülerInnen-Klientel (nicht-niederländischer Herkunft,

nicht-niederländische Erstsprache und Eltern mit geringer Schulbildung) finanzielle Zuwendungen, deren Nutzung in der Folge jedoch nicht kontrolliert wurde. Die Schulen konnten selbst entscheiden, wofür die Extra-Gelder verwendet wurden. Aus Studien der Projektgruppe ICO geht hervor, dass sich ca. die Hälfte der befragten Schulen nicht aktiv mit Interkulturellem Lernen auseinandersetzt und ihre Prioritäten woanders sehen (Projectgroep ICO 1995: 9).

10.2.3 Selbstreflexion als interkulturelle Kompetenz

In der Publikation „Kleur in het curriculum“ (Pattynama und Verboom 2000) wird Interkulturelles Lernen als dynamischer Such- und Lern-Prozess verstanden. Insofern ist es nicht angebracht, dafür Regeln und Vorschriften aufzustellen. Um Interkulturelles Lernen praktikabler und zugänglicher zu machen, können Beispiele aus Literatur und Praxis sowie Aktivitäten und Übungen angeboten werden, die LehrerInnen dann selbst auf ihre jeweilige Unterrichtssituation anpassen müssen. Das heißt, die Methode kann nicht ein für allemal vorgegeben werden, aber es ist möglich und es ist wichtig, von einer bestimmten Haltung auszugehen. Pattynama und Verboom schlagen als Ausgangspunkt „Weißheit” vor, Weißheit als ethnische Positionierung. Interkulturelle Fragestellungen betreffen nicht nur Minderheiten in einer Gesellschaft, Interkulturalisierung richtet sich auch an die Mehrheit(en). Sie bringen einen neuen Blickwinkel in den Diskurs um Interkulturalität. Es geht nicht mehr darum, wie „wir” mit religiösen Feiertagen umgehen, wie „wir” mit dem Tragen von Kopftüchern in Schulen umgehen, wie „wir” mit Migrantenjugendlichen kommunizieren oder wie „wir” den Sprachproblemen von Minderheiten abhelfen können. All diese Maßnahmen sind unter dem Blickwinkel zusammengefasst, wie die Mehrheit über MigrantInnen entscheidet, wie „wir” ihnen von ihrer Rückständigkeit abhelfen können.

Pattynama und Verboom gehen nicht mehr davon aus, dass MigrantInnen Hilfestellung nötig haben, sondern richten ihren Blick auf die ethnische Mehrheit, auf die „Weißen”, die NiederländerInnen. Jones (2000: 2) kritisiert in einer Rezension zum Buch die oft als Argumentation verwendete Aussage, dass die niederländische Gesellschaft durch Migration in den letzen Jahrzehnten kulturell und ethnisch vielfältig geworden ist.

„Aber sind die Niederlande nicht schon seit Jahrhunderten eine multikulturelle Gesellschaft, die sich in ihrer Zusammensetzung immer wieder geändert hat?"

Ein Blick auf die Geschichte der Niederlande macht deutlich, dass die Niederlande oft Ziel von Migrantenbewegungen wie z.B. die der Vlamen, der Hugenotten oder der portugiesischen Juden waren. Damit wird die Annahme entschärft, dass kultureller Pluralismus ein neues Phänomen sei. Neu ist jedoch das Denken in multikulturellen Termini, und die Beachtung von der sozialen und politischen Dynamik, die eine multikulturelle Gesellschaft mit sich bringt. Multikulturalität spielt heute eine Rolle im gesellschaftlichen Kontext, im gesellschaftlichen Denken, das ist das Neue an kultureller Diversität, die es immer schon gab und immer geben wird.

Aber welche Rolle wird der kulturellen Vielfalt zugeschrieben, ist es die des trouble-maker oder ist es die des Qualitätsmerkmals? Wird das Potential des kulturellen Pluralismus im Bildungssystem genutzt? Die Zusammensetzung der Lehrkörper ist an niederländischen Schulen und Universitäten ethnisch-kulturell eher homogen, gehört der Mehrheitsbevölkerung an, ist in der Regel hellhäutig, spricht Niederländisch als Erstsprache und hat keine Migrationserfahrungen. Pattynama verweist darauf, dass vor allem im wissenschaftlichen Bereich das Fehlen von Lehrenden und Forschenden, die eben nicht „weiß, männlich und niederländisch" sind, eine Einschränkung bedeutet. Frauen und/oder MigrantInnen bringen eine andere Sichtweise, andere Forschungsfragen, andere Forschungsziele mit, die für eine vielseitig orientierte Wissenschaft absolut notwendig wären. Die Dominanz von Mehrheitsangehörigen und Männern im wissenschaftlichen Bereich führt zu Einseitigkeit in den Forschungen und Forschungsergebnissen.

„Weiße Selbstreflexion" wird gefordert. Selbstreflexion von „Weißheit" und der Mehrheitsbevölkerung sind ein wesentliches Mittel, um der Färbung (oder eben Einfärbigkeit) von Wissenschaft und Schulsystem auf die Spur zu kommen. Es geht weniger darum, „andere Kulturen kennenzulernen", sondern vielmehr darum, die eigene ethnisch-kulturelle Position(ierung) zu erkennen. Diese Selbstreflexion ist ein geeignetes didaktisches Mittel, um zu erkennen, welche Position die Zugehörigkeit zu einer Mehrheit oder Minderheit mit sich bringt. Selbstreflexion kann in Form von autobiographischen Übungen oder Textanalysen durchgeführt werden, mögliche Fragen wären dann etwa: für wen ist dieser

Text wichtig, an wen ist er gerichtet, auf wen bezieht sich das „wir" im Text, wer profitiert von einer etwaigen Lösung eines Problems etc.

10.3 Beispiele aus der niederländischen ICO-Praxis

10.3.1 Die Studie „samen jong"

In der Studie „Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over interetnisch samenleven en discriminatie" (Gemeinsam jung. Niederländische Jugendliche und Unterrichtsstunden über interethnische Gesellschaft Zusammenleben und Diskriminierung) beobachtete Leeman (1994) Unterrichtseinheiten, die direkt „interkulturelles Lernen" als Inhalt hatten. Sie beschränkt sich dabei auf „maatschappijleer" (Gesellschaftslehre) und an einer Schule Geschichte. „Maatschappijleer" ist mit dem österreichischen Ethik-Fach vergleichbar. Es besteht seit 1967, die Lehrinhalte und Lehrziele sind nur in großen Linien vorgegeben, richten sich nach aktuellen Fragestellungen, die die Gesellschaft (nicht zwingend die niederländische) betreffen. Aus der Forschung geht nicht klar hervor, ob es nun einen einheitlichen Lehrplan gibt oder nicht, ob es Prüfungen gibt oder nicht. Es scheint den LehrerInnen überlassen zu sein. (An der Schule, wo dem Geschichtsunterricht gefolgt wurde, gab die Lehrerin an, sich mit der Kolonialzeit der Niederlande in Indonesien auseinanderzusetzen und an dieses Thema auch aktuelle Fragestellungen zum Thema Interkulturalität und Diskriminierung zu knüpfen. Auf Wunsch der Forscherin wurde abschließend eine Diskussionsrunde abgehalten.)

Der Inhalt der Unterrichtsstunden wurde nicht nur vom vorgegebenen Thema bestimmt, sondern entwickelte sich unterschiedlich – je nach Zusammenstellung der Klassen in Bezug auf kulturelle Heterogenität und soziale Positionen. An den anderen Schulen war der interkulturelle Inhalt über ein paar Unterrichtseinheiten verstreut. Behandelt wurden: Diskriminierung, inter-ethnisches Zusammenleben/Gesellschaft, Anti-Rassismus, Vorurteile und „kulturelle Fragestellungen" – letztere bezogen sich de facto immer auf „kulturelle Unterschiede". Diese wurden meistens von der Lehrkraft als Information weitergegeben mit der Aufforderung, sich gegenseitig zu respektieren, oder es wurden SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen aufgefordert, die Unterschiede aus ihrer

Sicht zu erläutern – sich quasi zu legitimieren. In allen Fällen wurde eine starke „wir-sie"-Dichotomie hergestellt und aufrecht erhalten. Es passiert so eine fixe Zuschreibung von Ethnizität, eine starre Auffassung von Kultur steht dahinter.

Nirgends war „ethnische Identitätsentwicklung" ein Thema. Die obenstehenden Themen wurden lediglich auf zwischen-persönlicher und zwischen-Gruppen-Ebene behandelt, nicht jedoch auf gesellschaftlicher Ebene – struktureller oder institutionalisierter Rassismus beispielsweise blieb unbehandelt. Dadurch wird interethnisches Zusammenleben auf eine persönliche Ebene geholt, die Verantwortung auf den einzelnen abgeschoben. Von den Migrantenkindern wurde erwartet, dass sie sich besonders einbringen. Die Teilnahme an den Klassengesprächen (so sind die Stunden aufgebaut) hing stark vom Klassenklima ab – sichere Umgebung, vertrauensvolles Klima, soziale Position von niederländischen SchülerInnen oder von MigrantenschülerInnen, Verhältnis zur Lehrkraft etc. In vielen Fällen wurden Klassendiskussionen geführt, wo die Lehrkraft im Zentrum stand – und somit die Rolle derjenigen einnahm, die die richtige Antwort weiß. Die zentrale (und „allwissende") Position der Lehrkraft hatte Einfluss auf die Diskussionen. Für andere Meinungen war wenig Raum, manche SchülerInnen trauten sich nicht gegen die Lehrkraft einzutreten oder genau das Gegenteil trat ein: Sie provozierten die Lehrkraft durch besonders extreme Haltungen. Die Information, die in den Stunden angeboten wurde, war beschränkt und meistens von einer moralischen Haltung geprägt, wie etwa, dass man nicht diskriminieren dürfe, dass eine multikulturelle Gesellschaft schön sei, oder dass wir voneinander lernen können.

Raum für das Einbringen von Erfahrungen (von beiden Seiten), für diskursives Aushandeln von diesen Erfahrungen, Meinungen, Haltungen, Eindrücken, wurde in den meisten Fällen nicht gegeben. Leeman analysierte als Gründe dafür Folgendes: LehrerInnen sind insofern nicht kompetent für das Unterrichten interkultureller Inhalte, weil sie nicht dafür ausgebildet worden sind und weil eine gewisse Angst vor kulturell-ethnischen Konflikten vorherrscht. Die SchülerInnen wiederum fühlen sich durch die Lehrinhalte nicht angesprochen, da sie an ihren Erfahrungs- und Lebenswelten vorbeigehen oder aber zu persönlich werden. Letzteres war vor allem in settings ein Problem, wenn unsensibel mit den Aussagen von SchülerInnen umgegangen wurde. Sie nennt ein Beispiel:

Eine Lehrerin ließ die SchülerInnen eine Stellungnahme niederschreiben. Sie sollten den Satz *„Alle denken immer, dass ich....“* ergänzen. Gleichzeitig wurde angekündigt, dass die Stellungnahmen danach vor der Klasse vorgelesen werden und die Schüler müssen raten, wer was geschrieben hat, oder dass diese Zetteln nachher am Gang ausgehängt werden. Persönliches öffentlich zu machen wirkte wie eine Drohung, viele SchülerInnen trauten sich nicht mehr ehrlich etwas Persönliches hinzuschreiben.

10.3.2 Die Studie „Interkulturelles Lernen in der Klasse – von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen“

Aus der Studie „Interkulturelles Lernen in der Klasse“ kristallisierte sich eine neue Definition von Interkulturellem Lernen heraus (Ledoux et al. 2000b: 4):

„Das Nutzen und Schaffen von Situationen in einer Klasse, wo Lernprozesse zentral stehen, die sich mit vier Themenbereichen auseinandersetzen:

- *Selbsteinschätzung und Identität,*
- *dem Bild, das andere von dir haben,*
- *dem Erkennen von und dem Umgang mit Konflikten und*
- *Konflikte umsetzen in einen Dialog.“*

Diese **ABCD**-Krone, wie Ledoux et al. sie nennen, dient als didaktischer Ansatz für Interkulturelles Lernen (Ledoux et al. 2000b: 8):

***A**utobiography: SchülerInnen erzählen ihre persönliche Geschichte*
***B**iography: wie sehen andere mich und diese Geschichte*
***C**onflict: Vorurteile kommen zur Sprache*
***D**ialogue: Verständnis, darüber sprechen*

Debatten um Interkulturelles Lernen ranken sich um drei Positionen: erstens die Förderung und Unterstützung von individuellen Haltungen wie etwa „gegenseitigem Respekt und gegenseitigem Verständnis“, zweitens die Vermittlung von faktischen Kenntnissen über verschiedene Kulturen und drittens die Bekämpfung von Ungleichheit und das Aufdecken von rassistischen Praktiken (Ledoux et al. 2000a: 177). Diese

Debatten wurden in erster Linie in pädagogischen Fachzeitschriften geführt, fanden an den Schulen selbst jedoch wenig Resonanz. Ergebnisse von Forschungen zur Praxis Interkulturellen Lernens ergeben, dass es sich dort, wo Schulen auf interkulturelle Ansätze zurückgreifen, um isolierte Ereignisse handelt. Interkulturelles Lernen ist nicht ins reguläre Curriculum eingebunden. Inhaltlich ist es eher mit Folklore (Lieder, Speisen, Tänze etc.) vergleichbar. Außerdem wird es häufiger an Schulen umgesetzt, die von einem hohen Anteil Migrantenkinder besucht werden. An Schulen mit hauptsächlich niederländischen SchülerInnen wird die Notwendigkeit Interkulturellen Lernens nicht gesehen (Ledoux et al. 2000a: 178). Dass es eine gesetzliche Pflicht wäre (Art. 8, § 1, Gesetz für den Unterricht der Primarstufe von 1985), wird schlichtweg ignoriert.[24] In einem konkreten Projekt „Interkulturelles Lernen in der Klasse“ setzten sich die ProjektmitarbeiterInnen der Studie zum Ziel, LehrerInnen selbst Ansätze für die Praxis erarbeiten zu lassen, die Interkulturelles Lernen im Unterricht ermöglichen können.

10.3.2.1 Das Projekt IKL in der Klasse

Die Aufgabe dieses Projektes wurde darin gesehen, konkrete Praxisansätze von Lernsituationen, in denen Interkulturelles Lernen stattfinden kann, zu finden und/oder zu entwickeln. Dafür wurden auf Initiative der ProjektmitarbeiterInnen Arbeitsgruppen mit freiwilligen LehrerInnen verschiedener Schultypen gebildet, die für den eigenen Bereich praxisnahe didaktische Arrangements für Interkulturelles Lernen formulieren sollten. Weiters sollten die dafür notwendigen Kompetenzen zu einer erfolgreichen Durchführung auf Seiten der LehrerInnen aufgezeigt werden. Die Netzwerke und Arbeitsgruppen wurden von ExpertInnen unterstützt, sie bekamen von ihnen theoretischen Impuls und wurden

---

[24] Die gesetzlichen Vorgaben sind sehr ungenau und lassen Schulen einen großen Interpretationsspielraum. Viele Schulen berufen sich auf die „Freiheit des Unterrichts“, der in den Niederlanden einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Einschränkungen diesbezüglich sind vom Ministerium für Unterricht und Wissenschaft in Form von Qualitätsnormen gesetzt, die von allen Schulen angestrebt werden müssen. Über Formgebung und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts entscheidet jede Schule mittels eines zweijährigen Schulplanes (Ledoux et al. 2000a: 178).

durch Nachfragen, Diskussionen und Reflexionen angeleitet. Die Netzwerke wurden in Form von teilnehmender Beobachtung begleitet, auch einzelne Unterrichtsstunden, was die Gelegenheit bot, Prozesse der Operationalisierung von Interkulturellem Lernen festzuhalten (Ledoux et al. 2000a: 179-180).

Aus einer anfänglichen quantitativen Fragebogenerhebung der Arbeitsgruppen-TeilnehmerInnen ließen sich zwei unterschiedliche Konzepte von Interkulturellem Lernen herauslesen. Der erste Ansatz bezieht sich auf kulturelle Differenz. Kulturunterschiede, die mehr oder weniger statisch interpretiert werden, stehen hier im Vordergrund. Kenntnisse über kulturelle Hintergründe sollen vermittelt werden. Dieser Ansatz kann leicht zu Stereotypisierungen und Dichotomisierungen führen, weshalb viele LehrerInnen, die diese Haltung als Ansatz- und Ausgangspunkt haben, Angst davor haben, kulturelle Differenzen zu vergrößern, indem sie überbetont werden (Ledoux et al. 2000b: 20).

Der zweite Ansatz betont eine kulturelle Pluriformität und stellt ethnisch-kulturelle Merkmale weniger zentral. Das Denken in „wir-sie"-Dichotomien wird abgelehnt, es geht vielmehr um eine Sensibilisierung für Unterschiede aller Art. Individuen werden als Repräsentanten vielfältig zusammengesetzter Identitäten gesehen, die sich im Laufe der Zeit auch verändern können.

Vier Konzepte Interkulturellen Lernens wurden in den Fragebögen angeboten:

Kulturalismus: verbunden mit dichotomisierenden „wir-sie"-Denken. Unterschiede werden als kulturelle Unterschiede interpretiert und als kennzeichnend für die ganze Gruppe gesehen.

Spezieller Pluralismus: Ethnische Diversität wird betont, sowohl innerhalb von Minderheitengruppen als auch innerhalb der niederländischen Mehrheit.

Allgemeiner Pluralismus: Hervorgehoben wird eine Diversität im Allgemeinen, ohne auf spezifisch ethnische Verhältnisse zu verweisen.

Beseitigung von Benachteiligung: Verbesserung der Lernmöglichkeiten und die Herstellung von Chancengleichheit für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen. Demnach zielt Interkulturelles Lernen nicht auf alle SchülerInnen ab, sondern richtet sich in erster Linie an Migrantenkinder.

Im Laufe der Arbeit in den Netzwerken entwickelten die teilnehmenden LehrerInnen zunehmend klarere Vorstellungen. Die wichtigsten Veränderungen umfassten verschiedene Bereiche:

- Vom Kulturalismus zum Pluralismus

Im Bezug auf Themenauswahl und Lernziele war eine Verschiebung in Richtung allgemeiner Diversität feststellbar. Es wurde mehr Nachdruck auf Gemeinsamkeiten zwischen den SchülerInnen gelegt, und gleichzeitig wurde sozialen Gruppenzugehörigkeiten und den Individualitäten aller SchülerInnen mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

- Bewusstwerdung

LehrerInnen bemerkten bei sich selbst eine erhöhte Sensibilität für Unterschiede zwischen den SchülerInnen und eine größere Klarheit hinsichtlich dieser Unterschiede, etwa wann sie welche Bedeutung haben können.

- Vom Inhalt zur Arbeitsweise

Es gab eine Verschiebung von der Betonung von Faktenvermittlung und Wissen zu einer stärkeren Berücksichtigung des Lernprozesses, wobei den SchülerInnen eine wichtigere und aktivere Rolle zugemessen wurde.

- Bedeutung Interkulturellen Lernens für „weiße“ Schulen

Es wurde stärker wahrgenommen, dass Interkulturelles Lernen auch für niederländische SchülerInnen von Bedeutung ist, und dass es einfacher ist, den Stellenwert Interkulturellen Lernens zu erhöhen, wenn nicht ethnische Diversität, sondern Diversität im Allgemeinen im Vordergrund steht.

Das Projekt war insofern ein Erfolg als den LehrerInnen kein von irgendeiner Institution ausgearbeitetes fertiges Konzept vorgesetzt wurde, das lediglich übernommen und umgesetzt werden muss, ohne dass eine Veränderung in den Sichtweisen stattfindet. Durch die intensive Reflexion und Auseinandersetzung mit der methodischen und inhaltlichen Umsetzung von Interkulturellem Lernen konnten die Handlungs- und Sichtweisen der LehrerInnen nachhaltig beeinflusst werden, in einer Art Selbsterkenntnis über die eigene Haltung und Arbeitsweise (Ledoux

et al. 2000a: 193). Durch den Erfahrungsaustausch und Reflexionsprozess wurden die TeilnehmerInnen für die kontraproduktiven Wirkungen stark kulturdifferenzierender Ansätze, die in der interkulturellen Praxis weit verbreitet sind, sensibilisiert.

„Sie hatten gelernt, in neuer Weise über Interkulturelles Lernen nachzudenken, und sie tendierten gegen Ende der Zusammenarbeit in den Netzwerken zu der Ansicht, dass es vor allem für ‚weiße' Schulen von Vorteil ist, wenn bei Interkulturellem Lernen nicht kulturelle Unterschiede zwischen Autochthonen und Allochthonen im Vordergrund stehen, sondern ‚Verschiedenheit im Allgemeinen' zum Thema gemacht wird" (Ledoux et al. 2000a: 194).

10.4 Ansichten zum Interkulturellen Lernen österreichischer LehrerInnen

In diesem Kapitel[25] will ich einen Einblick in die Ansichten und Meinungen meiner GesprächspartnerInnen geben. In den durchgeführten Interviews stellte ich sowohl DirektorInnen als auch LehrerInnen die Frage, wie sie persönlich das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen verstehen, und wie sie es verankert und verstanden wissen wollen.

Viele der befragten LehrerInnen sehen in Interkulturellem Lernen die Chance, den SchülerInnen die verschiedensten Kulturen näher zu bringen. Dabei geht es vor allem auch darum, nicht nur Differenzen sondern auch Gemeinsamkeiten hervorzuheben. „Voneinander zu profitieren“ und „voneinander lernen“ steht im Vordergrund:

„Man soll versuchen, die unterschiedlichen Kulturen zu achten, und beachten, dass man versucht, auf die Eigenheiten einzugehen. Gewisse Dinge sollen berücksichtigt werden. Man soll sich auf einer gemeinsamen Basis irgendwo treffen. Wir und die SchülerInnen sollen merken, dass man von den einzelnen Kulturen unheimlich profitieren kann.“ (Klassenvorstand, HS, Wien, Interview)

„Durch gegenseitiges Kennenlernen der Kulturen und der Lebensweisen sollte ein gewisses Verständnis bei den SchülerInnen geweckt werden, aber durchaus auch so, dass man es für den Unterricht auswerten kann.“ (Geographie- und Wirtschaftskundelehrerin, AHS, NÖ, Interview)

„Voneinander lernen und einander kennenlernen ... Dass sie (die SchülerInnen, Ergänzung SB) mehr Angst vor dem Fremden abbauen und sich einfach kennenlernen.“ (Religionslehrerin, HS, Wien, Interview).

Gleichberechtigung und der Anspruch auf das Beibehalten und die Pflege kultureller Traditionen sind die Kernaussagen der folgenden zwei Interview-Ausschnitte:

---

[25] Dieses Kapitel ist in Anlehnung an den Beitrag „Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis“ von Susanne Binder und Aryane Daryabegi in Fillitz 2003 entstanden.

„Das ist für mich ein gleichberechtigtes Miteinander von mehreren Kulturen in einer Gemeinschaft. Gemeinsames Arbeiten, Erfahrungsaustausch, Leben!“ (Deutschlehrerin, HS, Wien, Interview)

„Ich verstehe dieses Unterrichtsprinzip so, dass Eigenheiten mehrerer Kulturen im Unterricht von den SchülerInnen kennengelernt und erfahren werden und dass alle SchülerInnen die Möglichkeit haben, das was sie als ihren kulturellen Nährboden mitbringen auch darzustellen und damit auch weiterzubetreiben.“ (Deutschlehrerin, AHS, NÖ, Interview)

In einigen Gesprächen wurde die emotionale Dimension Interkulturellen Lernens betont.

„Es geht nicht nur um diesen kognitiven, sondern vor allem um den emotionalen Bereich, dass man Respekt und Achtung vor anderen Kulturen lernt und nicht nur das Gefühl entwickelt, dass alles Fremdartige aus anderen Kulturen wissenswert und hoch interessant ist. Vorurteile sollen durch Interkulturelles Lernen natürlich abgebaut werden.“ (Direktor, AHS, NÖ, Interview)

„Interkulturelles Lernen, das ist für mich Einbeziehung der vor Ort vertretenen Kulturen vom Fachunterricht her, auch von der Sprache her. Unterrichtsformen, das heißt verändertes Material, größere Flexibilität der LehrerInnen, damit sie überhaupt flexible Schüler erziehen, schnell umschalten können. Auch stetige Weiterbildung, auch neue Dinge zu holen, neue Kenntnisse zu finden.“ (Direktorin, HS, Wien, Interview)

Hier zeigt sich, dass manche LehrerInnen die interkulturelle Dimension durchaus als spannende Herausforderung in ihrem Unterricht sehen. Es ist ihnen bewusst, dass die veränderten Situationen (etwa durch Migration) auch Veränderungen im Unterricht und im Schulsystem beinhalten müssen:

„Ich meine, dass sich im Unterricht notwendigerweise etwas ändern muss, weil die Anforderungen ganz andere geworden sind.“ (Klassenvorstand, HS, Wien, Interview)

Einige interpretierten den Zusammenhang zwischen Integration und Interkulturellem Lernen:

„Ich glaube auch, dass aufgrund der Betrachtung der Alltagskulturen Integrationsbereitschaft entsteht. Wenn ich einen Menschen integrieren will, dann will ich ihn ja nicht deswegen integrieren, weil ich ein ideologisches Programm dahinter sehe, sondern weil ich mit dem konkret vor mir stehenden Menschen etwas zu tun haben will.“ (Geschichte- und Sozialkundelehrer, AHS, NÖ, Interview)

An einer Schule, die zu 100 % von muslimischen SchülerInnen besucht wird, scheint dem Direktor ein weiterer Aspekt von Interkulturellem Lernen wichtig, nämlich das Vermitteln der Mehrheitskultur:

„Es ist ein Heranführen der Kinder ... an österreichische Bedingungen. ... Es ist weniger ein Herausholen der Inhalte des Herkunftslandes als vielmehr ein Heranführen an das Österreichische." (Direktor, AHS, Wien, Interview)

Im nächsten Zitat wird deutlich, dass sich Interkulturelles Lernen nicht nur an Migrantenkinder richtet, sondern – und vielleicht sogar besonders – auch an österreichische SchülerInnen. Der von der Lehrerin strapazierten Begriff der „Toleranz" ist aus einer sozialanthropologischen Sicht jedoch abzulehnen, weil er einerseits auf Willkür hinweist und andererseits auf ein (sogar reales) Machtverhältnis deutet: Tolerieren kann nur die Mehrheit, einer Minderheit wird Toleranz nicht zugestanden.

„Möglichst gute Integration und das Kennenlernen für die österreichischen SchülerInnen von ausländischen Kulturen und Integration soweit es möglich ist. Vor allem auch die Toleranz der österreichischen SchülerInnen zu öffnen und zu fördern. Damit sie offen sind für andere Kulturen." (Biologie- und Umweltkundelehrerin, AHS, NÖ, Wien)

Einige Lehrkräfte gaben zu, von dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen noch nie gehört zu haben. Zentral stand jedoch in den meisten Gesprächen die Frage danach, was Interkulturelles Lernen denn nun wirklich sei. Mit der Veröffentlichung der Studienergebnisse (Fillitz 2003) und mit diesem Buch soll ein Schritt in die Richtung getan werden, auf diese Frage Antworten zu bieten. Dennoch bleibt der klare Auftrag an die Wissenschaft und an die oberen Instanzen im Schulbereich, hier praktische Anwendungsvorschläge und Zugänge auszuarbeiten und anzubieten.

10.5 Ansichten zum Interkulturellen Lernen niederländischer Lehrkräfte

„Wir haben mit dem ICO, das ist eine interkulturelle Organisation, viel gemacht. Aber das ist lange her, so in etwa 5 bis 6 Jahre. Wir haben Kurse gemacht, die für uns etwas gebracht haben. Zur Zeit könnte man nicht sagen, dass das noch fest an dieser Schule verankert ist. Ich denke, was davon bei den LehrerInnen hängengeblieben ist, lassen sie in ihren Unterricht einfließen. Ja, die Menschen gehen heute anders mit den ‚allochthonen' Kindern um. Oder überhaupt: Sie gehen anders mit Kindern um. Ich glaube nicht, dass jemand noch versucht, alles

Mögliche aus diesem Interkulturellen Lernen explizit zu unterrichten. Das läuft einfach so mit.“ (Direktor, C-College, Tilburg, Interview)

Die Aussage des Direktors beschreibt stellvertretend den Allgemeinzustand Interkulturellen Lernens an niederländischen Schulen. Es gab Mitte der 1990er Jahre eine Hochblüte, ein Bemühen, eine Auseinandersetzung damit, die heute ausgeschöpft scheint und nicht mehr auf diese Art und Weise weitergeführt werden kann. Die hehren Grundsätze Interkulturellen Lernens sind gegenseitige Akzeptanz, Bereicherung und Respekt. Die Auffassung meiner niederländischen InterviewpartnerInnen lässt sich in dem Sätzchen „rekening houden met“ (Rücksicht nehmen auf) zusammenfassen.

„Man muss versuchen, so viel wie möglich Rücksicht zu nehmen auf die Hintergründe, die da alle in der Klasse sitzen.“[26] *(Mentor, C-College, Tilburg, Interview)*

Eine gewisse Resignation scheint sich breitgemacht zu haben, die meines Erachtens aus einer Grundhaltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Minderheiten resultiert. Diese Haltung impliziert, dass sich diese Rücksichtnahme, dieses Miteinbeziehen „anderer“ kultureller Gewohnheiten, Hintergründe, Eigenheiten, auf einer hierarchischen Ebene abspielt. Die gesellschaftliche Mehrheit akzeptiert die Minderheiten und stellt sich in gewisser Weise darauf ein, macht dabei aber ungeschminkt deutlich, dass es sich um ein willkürliches – und oftmals als lästig empfundenes – Entgegenkommen handelt.

„Nun ja, wir haben folgenden Grundsatz: Wir probieren an dieser Schule den Unterricht so gut wie möglich an die Kinder anzupassen, auf ihr Niveau, auf ihre Bedürfnisse, sie dort anzusprechen. Wir nehmen Rücksicht auf kulturelle Unterschiede... (Pause). Aber dass wir jetzt sagen: Wir gehen davon aus, von diesen kulturellen Unterschieden... das ist sicher nicht der Fall. Aber wir nehmen Rücksicht darauf.... Aber im Prinzip gehen wir davon aus: Was gut ist für Kinder, was gut ist fürs Lernen, um in der Gesellschaft weiterzukommen, das ist für alle gut. Das ist unser Credo, würde ich sagen. Und das bedeutet nun nicht, dass alles,

---

[26] Im Original: *„Je moet proberen zoveel mogelijk rekening te houden met de achtergronden die daar allemaal zitten in een klas.“* „Rekening houden met“ ist meines Erachtens ein stärkerer Ausdruck als meine Übersetzung „Rücksicht nehmen auf“, es bedeutet einen aktive(ren) Miteinbezug.

was in den Niederlanden passiert oder was Niederländer tun, gut ist. Aber darauf greifen wir natürlich schon immer wieder zurück, auf unsere eigenen Gewohnheiten." (Direktor, C-College, Tilburg, Interview)

„Sie stehen mit einem Fuß in der marokkanischen oder türkischen Kultur und mit einem Fuß in der niederländischen Kultur. Und ich gehe eben davon aus, dass sie in der niederländischen Kultur weiterleben müssen. Also müssen sie an der Schule auch Niederländisch und die niederländische Kultur lernen. Sie können gerne noch ihre eigene Kultur auch gut finden, aber dann nicht nur ihre spezifische eigene, sondern alle Kulturen, das wäre dann Interkulturelles Lernen. ... In der Türkei gibt es ja auch eine Trennung zwischen Staat und Glauben. Aber hier gibt es Türken, die das nicht wissen über ihr Heimatland. Und das ist wirklich lästig! Wenn muslimische Mädchen nicht mit schwimmen gehen dürfen, das ist einfach lästig!" (Direktor, C-College, Tilburg, Interview)

„Ich sehe keine Probleme (in der kulturellen Vielfalt, Ergänzung SB), es sind einfach liebe Kinder. Ich denke, dass hier an der Schule auf viele Dinge Rücksicht genommen wird, auf den Ramadan, auf das Zuckerfest." (Niederländisch-Lehrerin, C-College, Tilburg, Interview)

Manche LehrerInnen sahen in Interkulturellem Lernen das Ziel, den unterschiedlichen Kulturen Respekt zu zollen. Dies sei dadurch gegeben, wenn die kulturellen Hintergründe der SchülerInnen in den Unterricht Eingang finden.

„Es ist gut, wenn man dem (den „verschiedenen Kulturen", Ergänzung SB) Aufmerksamkeit schenkt. Und das kann eigentlich erst wenn... (zögert) Nein! Das kann man immer machen! Es wird lebendiger und echter, wenn Kinder aus verschiedenen Kulturen in der Klasse sitzen. Und dann ist es schön, wenn sie voneinander lernen, dann bekommt man auch einen weiteren Horizont. Und ich hoffe, dass wir ihnen das mitgeben können, dass sie respektvoll mit anderen umgehen können, ob das nun andere Kulturen sind, ein anderer Glaube oder was auch immer, auch soziale Unterschiede. Aber auf jeden Fall Respekt vor dem Grundsatz: Jeder darf so sein wie er will. Das steht zumindest bei mir an oberster Stelle." (Niederländisch-Lehrerin, C-College, Tilburg, Interview)

In kulturell heterogenen Klassen – und hier vor allem in den internationalen Übergangsklassen, wo ausschließlich SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen sitzen, erfolge ein unkomplizierterer und „natürlicherer" Umgang mit dem Thema Interkulturalität, wie die Lehrerin einer Internationalen Übergangsklasse erläuterte, die meinte, in den internationalen Klassen ergeben sich mehr Gelegenheiten für Interkulturelles Lernen. In den herkömmlichen Klassen drehen sich Gespräche und Dis-

kussionen zum Thema Interkulturalität meistens um Diskriminierung und Rassismus.

Manchmal stieß ich auch mit meinen Fragen nach dem Verständnis von Interkulturellem Lernen auf völliges Unverständnis, wie die Antwort eines niederländischen Mathematiklehrers zeigt:

„Ich kann mir nicht gut vorstellen, was das in Mathematik sein sollte, schau, man kann die Geschichten in einen Kontext stellen und statt Orangen vielleicht Bananen hernehmen zum Rechnen oder so..., aber sonst... in Mathematik.... nein..." (Mathematiklehrer, MB-College, Tilburg, Interview)

Trotz allem schwingt in den Gesprächen sowie in der alltäglichen Praxis eine gewisse Haltung der Selbstverständlichkeit kultureller Vielfalt mit. *„Wir sind das schon so gewöhnt, das fällt uns nicht einmal mehr auf"* war eine oft gehörte Aussage zum Thema kulturelle Differenzen. Ein Direktor:

„Ich könnte jetzt nicht so direkt angeben, was sich geändert hat. Aber ich denke das Sprechen über ausländische Kinder und andere Kulturen sowie unser Zugang im Unterricht haben sich schon geändert in all den Jahren, die die ‚Allochthonen' hier sind. Davon bin ich überzeugt, das geht ja gar nicht anders! Ich kann nun nicht sagen: Zuerst haben wir das so gemacht und jetzt machen wir es so. Das verläuft so gleitend, und eigentlich auch so selbstverständlich. Als die ersten ‚Allochthonen' hierher kamen ... gab es noch dieses Schreckensszenario, dass Schulen völlig türkisch oder marokkanisch werden, und das haben Leute mit Angst beobachtet: Was wird da wohl passieren? Aber eigentlich merke ich davon nichts mehr. Ich denke doch, dass jetzt mehr Ausländer in den Niederlanden leben und die Weißen, die ‚autochthonen' Kinder kommen immer noch zur Schule. ... Und als die ersten ‚allochthonen' Kinder an diese Schule kamen, hatten sie echt ein wenig eine Sonderposition. Und dann kommen einmal 5, dann noch 5, und das ist schon aufgefallen. Aber heute nicht mehr. Heute ist es normal geworden. Finde ich. Und ich denke, die meisten Menschen glauben das auch. Vielleicht, wenn jemand von außen kommt, dass es dem schon auffällt. Aber nein, mir fällt das nicht mehr so auf." (Direktor, C-College, Tilburg, Interview)

10.6 Der Weg zur Umsetzung[27]

Wie findet die praktische Umsetzung von Interkulturellem Lernen nun statt? Oder besser: Wie kann es umgesetzt werden? Denn von einer regelmäßigen, selbstverständlichen Anwendung sind die Schulen in Österreich wie in den Niederlanden weit entfernt. Aus meinen Feldforschungsergebnissen gehen viele Beispiele hervor, wie LehrerInnen interkulturellen Unterricht gestalten. Eine detaillierte Beschreibung von Unterrichtssequenzen und Projektbeispielen findet sich in dem Buch „Interkulturelles Lernen. Zwichen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip“ (Binder und Daryabegi in Fillitz 2003: 33-84). Mir ist es an dieser Stelle wichtig, Anregungen zu geben, wie Interkulturelles Lernen zur Umsetzung gelangen kann. Durch die im Folgenden beschriebenen acht Punkte (Cultural Awareness, Schulbücher, kulturelle Heterogenität, Aus-, Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen, Vernetzungen, Teamarbeit, Mehrsprachigkeit und Rahmenbedingungen) soll ein Rahmen abgesteckt werden. Innerhalb dieses Rahmens wird deutlich, welche Bereiche für Interkulturelles Lernen von Wichtigkeit sind, in welchen Bereichen anzusetzen ist, wo Änderungen anstehen. Dabei wird deutlich, dass die Empfehlungen und Anregungen weit über die individuelle Ebene der Lehrkräfte und SchülerInnen hinausgeht. Interkulturelles Lernen ist in ein gesellschaftliches System eingebettet, das unter anderem die wichtige Aufgabe der kulturellen Reproduktion trägt. Insofern muss am System angesetzt werden, will Interkulturelles Lernen endlich in den Unterricht Eingang finden.

---

[27] In diesem Kapitel orientiere ich mich an den „Impulsen und Perspektiven“, die für die Publikation der Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis“ (siehe Binder und Englisch-Stölner in Fillitz 2003: 273-276) in Zusammenarbeit mit Doris Englisch-Stölner herausgearbeitet wurden.

10.6.1 Cultural Awareness[28]

Kulturelle Heterogenität als solche wahrnehmen und wertschätzen geht über den „Austausch von Kulturen und gegenseitiges Kennenlernen", wie es im Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen formuliert ist, hinaus. Hier bieten sich Ansätze an, wie sie unter dem Schlagwort „cultural awareness" (Krumm 1998: 153) im Sinne einer Sensibilisierung und Bewusstmachung von kulturellen Differenzen und/oder Gemeinsamkeiten zusammengefasst werden. Sie sollten in didaktische Methoden Eingang finden. Bei diesem Ansatz wird von einem Kulturbegriff, der sich auf Alltagskultur und daher sowohl auf nationale als auch auf soziale, sprachliche, genderspezifische und ethnische Herkunft bezieht, ausgegangen und dahingehend sensibilisiert. Im wesentlichen geht es darum, „Kultur bewusst zu machen". Dies bezieht sich in erster Linie auf eine Selbstreflexion eigener kultureller Hintergründe und Sozialisationen. In der Schule muss nicht vermittelt werden, „wie die Türken leben" oder „was der Amazonas-Indianer isst". Vermittelt werden soll, dass „meine" Lebensweise geprägt ist von der Kultur, in der ich aufwachse, dass ich das esse, was in meinem kulturellen Umfeld üblich ist – und dass dies ebenso Berechtigung hat, normal ist, klug oder unklug ist wie „die Lebensweise der Türken" und „das Essverhalten der Amazonas-Indianer". Dabei wird zusätzlich schnell deutlich, dass jegliche Vereinheitlichung und Verallgemeinerung fernab von Realität ist – „der Österreicher" isst auch nicht täglich Schnitzel oder Schweinsbraten. Schließlich gibt es ja auch österreichische VegetarierInnen oder österreichische MuslimInnen, die kein (Schweine)Fleisch zu sich nehmen. Klischées können so klar aufgezeigt und erfahren werden, eine differenzierte Betrachtungsweise soll die Folge sein. Kultur ist nichts Unveränderliches, und Nichts, was einer Gruppe homogen zugeschrieben werden kann.

---

[28] Hans-Jürgen Krumm (1998: 153) verwendet den Begriff „cultural awareness" im Sinne von „language awareness" in Anlehnung an Byram and Morgan (1994). Unter „language awareness" ist *„das bewusste, reflektierende Umgehen mit Sprache in all ihren Auftretensformen im interaktiven Rahmen"* gemeint (Rieder 1998: 314).

Interkulturelles Lernen ist als eine besondere Qualität heutiger gesellschaftlicher Beziehungen zu sehen und sollte demnach auch in Klassen umgesetzt werden, in denen keine oder wenige SchülerInnen mit Migrationserfahrung sind. Wie die Studie von Ledoux et al. (2000b: 20f.) auch aufzeigte, bietet sich ein pluriformer Ansatz für Interkulturelles Lernen besonders an, da kulturalistische Ansätze leicht zu Dichotomisierungen und Festschreibungen führen können. Ähnlich wie bei „cultural awareness" stehen dabei kulturelle Pluriformität und die Sensibilisierung für Unterschiede aller Art zentral.

Kultureller Austausch kann kulturelles Bewusstsein fördern. Eine bewährte Form des kulturellen Austausches sind Klassenreisen in andere Länder, AustauschschülerInnen und gegenseitige Besuche zwischen Partnerschulen. Sie tragen wesentlich zu gegenseitigem Verständnis bei und fördern nicht nur eine europäische Dimension, sondern auch das Verständnis für größere transnationale Zusammenhänge.

10.6.2 Schulbücher

„Das Schulbuch gilt noch immer als der geheime Lehrplan",

wurde mir in Gesprächen oft mitgeteilt. Ein Rahmenlehrplan, wie der österreichische Lehrplan es ist, bietet viele Freiheiten in der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung. Die Schwerpunktsetzung bleibt den LehrerInnen überlassen. Es erfordert jedoch ein überaus großes Engagement, wenn inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden, die nicht bereits in Schulbüchern oder anderen (leicht zugänglichen) Unterrichtsmaterialien aufbereitet sind. Dies gilt allgemein, nicht nur für interkulturelle Themen. Daher findet in vielen Unterrichtseinheiten nach wie vor eine Orientierung am Inhalt der Schulbücher statt, wie auch im folgenden Interviewzitat anschaulich wird:

„Ich suche nicht danach (nach interkulturellen Themen, Anmerkung SB). Zum Beispiel wir haben heuer im Englischunterricht ein Kapitel, wo es um chinesische Einwanderer in den USA geht. Wir haben daran angeknüpft, wie es zu diesen Missverständnissen kommt und welche Missverständnisse wir hier haben. Mit welchen kulturellen Missverständnissen kämpfen wir hier in unserer kleinen Gemeinschaft und was könnte man alles falsch verstehen – ins falsche

Nasenloch kriegen! Wie gesagt, das hat sich zufällig ergeben. Das ist nichts, was man wirklich plant.“ (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Obwohl „Interkulturelles Lernen schon mehr in einigen Schulbüchern integriert ist als früher“ (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview),

sollten interkulturelle Themenbereiche verstärkt in die Schulbücher einfließen. Dies kann zu einer Intensivierung von Interkulturellem Lernen beitragen und würde nicht zusätzlich zeitaufwendige Anforderungen an LehrerInnen stellen.

Aus wissenschaftlichen, und hier vor allem kulturanthropologischen Forschungen dazu (Heine 1995 und Efinger 1999), geht deutlich die Forderung nach einer kritischen inhaltlichen Überarbeitung im Bezug auf Themen wie Migration, Integration, Minderheiten, Islam und andere Religionen etc. hervor.

Ich möchte weiters einen kritischen Umgang mit Schulbüchern im Unterricht anregen. SchülerInnen sind motiviert, wenn sie nach „Fehlern“ in Schulbuchtexten suchen dürfen: Wo werden diskriminierende Inhalte vermittelt, wo werden interkulturelle Inhalte vermittelt, wo fehlen sie etc.? SchülerInnen sollten lernen, (Schulbuch)Texte nicht als „objektiv, wahr und unfehlbar“ hinzunehmen, sondern immer auch die Meinung und Ansicht der dahinter stehenden AutorInnen mitdenken. Ungestraftes Durchstreichen im Schulbuch und mit „Falsch!“ vermerken, macht überdies Spaß.

10.6.2.1 Zusätzliche Unterrichtsmaterialen

In Hauptschulen in Wien gibt es die Möglichkeit, aus dem sogenannten „Warenkorb“ verschiedenste Materialien zu besorgen, wobei meist eine Lehrkraft mit der Verwaltung des Geldes beauftragt ist. Aus diesem Geldtopf können zusätzliche Unterrichtsmaterialien wie Bücher, Bastelmaterial, Broschüren etc. besorgt werden (vgl. Klassenvorstand, HS, Wien, Interview). Auffallend war in meinen Beobachtungen, dass an Hauptschulen weitaus öfter vom Schulbuch abgewichen wurde als in den AHS und eigens zusammengestelltes Unterrichtsmaterial verwendet wurde. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass die approbierten Schulbücher in einigen Fächern an den Bedürfnissen der SchülerInnen vorbeigehen, sei es, dass ihr Wissensstand nicht entspricht, sei es, dass es

sprachliche Barrieren gibt, sei es, dass von einem anderen Lernverhalten ausgegangen werden muss. Dann bieten sich alternative Methoden besonders an: Das Ausfüllen von Arbeitsblättern ist z.B. interaktiver als Lesen von Texten aus einem (Schul)Buch, Arbeitsblätter können individueller gestaltet und so besser an die spezifische Klassensituation angepasst werden (z.B. vermehrte Gruppenarbeit). Sie erlauben eine differenziertere Herangehensweise, bei der nicht alle SchülerInnen gleichzeitig denselben Arbeitsauftrag erledigen müssen. Die Aufgabenstellung kann differenziert gestaltet werden, um zu vermeiden, dass einzelne SchülerInnen untermotiviert und andere überfordert werden.

Wenn Unterrichtsmaterialien selbst zusammengestellt werden müssen, stellt dies einen enormen (vor allem zusätzlichen) Arbeitsaufwand für LehrerInnen dar, erfordert die zielgruppengerechte Selbsterstellung von Arbeitsblättern doch eine intensive Auseinandersetzung mit etwaigen Themen. Materialien können zwar angefordert werden, was aber ebenso einen zusätzlichen Arbeitsschritt bedeutet (Auswahl, Beschluss darüber, Bestellung) und auch eine Kostenfrage ist. Oft werden nur jene Bücher und Materialien bestellt, die gratis sind (Direktorin, AHS, Wien, Interview). Trotzdem konnte an vielen der beforschten Schulen der Einsatz von Zusatzmaterialien beobachtet werden, der Zugang zu diesen Materialien sollte also so einfach wie möglich gestaltet werden. Wichtig ist darüberhinaus eine ausreichende Information über das bestehende Angebot.

10.6.2.2 Der Umgang mit Schulbüchern an niederländischen Schulen

An den von mir beforschten niederländischen Schulen hielten sich die LehrerInnen strikt an ihre Lehrbücher. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass das Prüfungssystem in den Niederlanden staatlich vereinheitlicht ist (CITO – Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) und als Abschlussprüfung landesweit dieselben Tests am selben Tag veranschlagt werden, die ebenso einem einheitlichen Beurteilungsschema unterzogen werden. Insofern ist der Spielraum im Bezug auf Lehrinhalte sehr eingeschränkt. Ein Festhalten am Lehrbuch garantiert für LehrerInnen, dass der

nötige Unterrichtsstoff abgedeckt wird. Ein Lehrer äußerte sich zum CITO-Prüfungssystem so:

„Als Lehrer kannst du da nicht aus. Das hat damit zu tun, dass alles quantifizierbar sein muss und mit den Prüfungsergebnissen. Man will objektive Prüfungsergebnisse, die eindeutig sind und die nicht subjektiv interpretiert werden können. Also macht man es so. Und das wird allgemein akzeptiert. Und dann sitzen sie hier aus der Umgebung (ein sozial benachteiligter Bezirk in Tilburg, Anmerkung SB) im selben System wie die Schüler in Goirle, das ist so ein Elitebezirk. Dort haben die Kinder alle Ruhe und eigene Zimmer und so weiter... und die sind alle im selben System! Und zufällig haben die dann bessere Prüfungsergebnisse." (Lehrer für Nederlands als 2de taal, ROC, Tilburg, Interview)

In Textbüchern der Sprachfächer (Niederländisch, Deutsch, Englisch, Französisch) fanden sich immer wieder Texte zu Themen, die kulturelle oder soziale Minderheiten betreffen. Diese waren spezifisch für die niederländische Situation – beispielsweise der geduldete Cannabis-Verkauf, die Hausbesetzungs-Szene, das Problem des Fahrrad-Stehlens oder marokkanische Jugendliche. Versuche von LehrerInnen, die SchülerInnen zu Diskussionen über Schulbuchtexte anzuregen, schlugen meist fehl (vgl. Klassenprotokoll C-College, Tilburg; siehe auch Kapitel „Interkulturelle Verhandlungsräume", Beispiel 1).

Viele der Lehrbücher sind so aufgebaut, dass die SchülerInnen damit selbstständig arbeiten können. Vermehrt war zu beobachten, dass LehrerInnen lediglich den Auftrag erteilten, die in den Büchern gestellten Aufgaben auszuarbeiten und im Anschluss daran mit den Lösungsheften zu vergleichen.

Die approbierten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sowie die Curricula sollten im Hinblick auf kulturelle Vielfalt repräsentativ und gesellschaftsnah gestaltet sein. Eine dahingehende Überarbeitung und Neugestaltung bezüglich diverser Zentrismen und Einseitigkeiten (Eurozentrismen, Rassismen, Sexismen, Monokulturalität, Monolingualität etc.) ist dringend notwendig. Es mangelt an adäquatem Unterrichtsmaterial für zwei- oder mehrsprachige SchülerInnen. Oft werden solche Unterlagen von LehrerInnen selbst ausgearbeitet, was eine große Zusatzbelastung mit sich bringt. Der Zugang zu zusätzlichen Materialien, wie z.

B. zu zwei- oder mehrsprachigen Lernunterlagen, muss so einfach wie möglich sein, um Mehraufwand zu vermeiden.

10.6.3 Kulturelle Heterogenität

Die Zusammensetzung der österreichischen wie auch der niederländischen „Lehrkörper" ist in der Regel sehr homogen: helle Hautfarbe, Deutsch bzw. Niederländisch als Erstsprache, einsprachig sozialisiert, keine Migrationserfahrung, christlicher Hintergrund, Angehörige der Mehrheitsbevölkerung. Kulturelle Heterogenität sollte nicht allein auf die Klassenzimmer beschränkt bleiben, sondern auf allen hierarchischen Ebenen im Schulsystem repräsentiert sein. Darunter verstehe ich einen verstärkten Einsatz von LehrerInnen und DirektorInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache und/oder Migrationserfahrung. Dies bringt SchülerInnen zusätzliche Identitätsformen und Lebensentwürfe nahe, es kann für die Identitätsentwicklung von SchülerInnen mit Migrationserfahrung eine wichtige Rolle spielen.

Ebenso erwachsen dadurch große Vorteile für die Elternarbeit – sowohl in sprachlicher kommunikativer Hinsicht, als auch im Bezug auf Schwellenängste von MigrantInnen, die keine oder wenig Erfahrung mit dem österreichischen Schulsystem haben. Begleitung von LehrerInnen aus einem ähnlichen kulturellen Umfeld (z.B. muslimische Lehrerinnen) auf Schulausflügen, zum Schwimmunterricht oder ähnlichen Aktivitäten stellt in manchen Fällen eine Lösung des Problems dar, dass viele muslimische Mädchen ab einem gewissen Alter an solchen Schulveranstaltungen nicht mehr teilnehmen dürfen.

Der Austausch von LehrerInnen und SprachassistentInnen innerhalb der EU kann zu einer Auflockerung der kulturellen Homogenität in der LehrerInnenschaft beitragen, insofern ist eine Ausweitung des Austauschprinzips über die EU hinaus wünschenswert. Im Hinblick darauf sollten auch „Muttersprachliche LehrerInnen" und/oder ReligionslehrerInnen (z.B. für Islamischen oder Orthodoxen Religionsunterricht) vermehrt und unter besseren Bedingungen (z.B. feste Verträge, weniger geteilte Anstellungen an verschiedenen Schulen etc.) eingesetzt werden.

10.6.4 Aus-, Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen

Nahezu alle interviewten LehrerInnen äußerten sich hinsichtlich ihrer Ausbildung dahingehend negativ, dass sie nicht das Gefühl hatten, ausreichend auf eine kulturell heterogene SchülerInnengemeinschaft vorbereitet worden zu sein.

„Ich sehe diese drei Jahre Pädagogischen Akademie als ziemlich unnötig für das, was ich jetzt mache. Man hätte das auf zwei Jahre komprimieren sollen und viel mehr Praxis und viel mehr Konfrontation mit den alltäglichen Dingen lernen sollen. Man lernt dann erst in der Schule Sachen kennen, von denen man in der Theorie ja keinen blassen Schimmer hat!" (Deutschlehrerin, HS, NÖ, Interview)

„Ich bin im Studium weder pädagogisch, noch didaktisch noch auf kulturell heterogene Klassensituationen vorbereitet worden." (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Eine Schwerpunktsetzung auf Interkulturelles Lernen kann in der Ausbildung an Pädagogischen Akademien und an Universitäten sicher am effektivsten sein, um interkulturelle Unterrichtsinhalte umzusetzen. Im Rahmen des Erwerbs von „interkulturellen Kompetenzen" ist eine Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen in der Migration besonders wichtig. Eine solche Schwerpunktsetzung bedeutet auch, dass eine heterogene Klassensituation als solche thematisiert wird. Dabei bietet das Erlernen und Üben des Umgangs mit kulturellen und genderspezifischen Differenzen bei Eltern und SchülerInnen einen festen Bestandteil des Unterrichts. In diesem Zusammenhang muss mit einem flexiblen, dynamischen Kulturbegriff operiert werden, der Wandel und Vielfalt nicht als Bedrohung oder Hemmnis, sondern als selbstverständlich für eine pluralistische Gesellschaft ansieht.

Soziale Kompetenzen müssen verstärkt vermittelt werden. Damit einhergehend ist eine Reflexion der Machtposition und des Einflusses von LehrerInnen notwendig. Eine Reflexion der eigenen kuturellen Hintergründe und ethnischen Biographie („die Reflexion von Weißheit") stellt dabei eine Grundvoraussetzung, um für kulturell-ethnische Fragestellungen zu sensibilisieren. Empirische Studien zur Thematik können hier ebenso richtungsweisend und sensibilisierend oder lediglich informativ wirken (vgl. Ledoux et al. 2000b und Fillitz 2003). Studienversuche wie „Interkulturelles Lernen", das an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien im 5. Semester im Ausmaß von einer

Wochenstunde verpflichtend angeboten wird, wären auszubauen und auf die anderen Pädagogischen Akademien sowie die universitäre LehrerInnenausbildung zu übertragen.

Der Weg über die Ausbildung ist eine Möglichkeit, Interkulturelles Lernen massiver für Schulen zugänglich zu machen. Der Ansatz, Weiterbildungsmöglichkeiten direkt an die Schule zu bringen, ist sicher ein sehr zielführender, weil dadurch gewährleistet werden kann, dass Fortbildung in Richtung Interkulturelles Lernen wahrgenommen wird.

10.6.4.1 Weiter- und Fortbildung

LehrerInnen zeigten sich weitgehend bereit, an Fortbildungen teilzunehmen. Viele der Seminare, die besucht werden, sind eher fachspezifisch und didaktisch (z.B. Offenes Lernen, Umgang mit psychosozial schwierigen Kindern, Berufsorientierung, Computerkurse etc.). Trotzdem kommen Seminare zum Thema „Interkulturalität" oft mangels TeilnehmerInnen-Interesse oft nicht zustande (vgl. diverse Interviews). Angebote, die an die Bedürfnisse der schulischen Situation angepasst sind, können die Motivation zur Teilnahme steigern.

Das schulinterne Fortbildungsangebot SCHILF-IKL wurde zum Zeitpunkt der Erhebung von der Bereichsleitung Interkulturelles Lernen des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien für alle Schularten angeboten, mittlerweile gibt es das Angebot jedoch nur mehr für Volksschulen. Eine an die speziellen Bedürfnisse der Schule angepasste interne Fortbildung kann die Motivation zur Teilnahme besonders steigern. Erlerntes kann in der gesamten Schule schneller Umsetzung finden. Dazu eine der OrganisatorInnen am Pädagogischen Institut in Wien:

„Wenn Schulen dazu etwas brauchen, können sie einen Referenten an die Schule holen und der macht dann ein Programm mit der gesamten Kollegenschaft. Das hat den Vorteil, dass eine gleiche Basis geschaffen wird und auch sehr spezifisch auf die Bedürfnisse des Schulstandortes eingegangen werden kann." (Interview mit Lehrveranstaltungsleiterin am Pädagogischen Institut in Wien, Abteilung Interkulturelles Lernen)

Schulleitungen können hier lenkend wirken, indem sie – wie das Beispiel einer niederländischen Schule zeigt – alle LehrerInnen für die Weiter-

bildung zum Thema Sprachpolitik verpflichten. Der Direktor berichtet allerdings auch von Widerständen seitens der LehrerInnen:

„Nächstes Jahr muss das Lehrerteam von den 4. Klassen einen Kurs für ‚Sprachgebrauch im Allgemeinen' besuchen. 15 Tage, je drei Stunden. Im Jahr darauf ist das nächste Lehrerteam an der Reihe und so besuchen alle Lehrer diesen Kurs..." Interviewerin: „Gibt es da manchmal Widerstände von den Lehrern, wenn es solche Veränderungen gibt?" Direktor: „Ja! Das wird als Erschwernis des Aufgabenbereiches betrachtet, sie denken, dass man mit den Schülern hier sowieso nicht viel anfangen kann, bei denen geht alles bei einem Ohr hinein und beim anderen hinaus, es sind schwierige Schüler und jetzt müssen sie da auch noch etwas dazu tun!!! ... Es ist manchmal schwierig fürs Management, neue Maßnahmen und Regeln durchzusetzen." (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

10.6.5 Vernetzungen

„Es kann nicht jeder alles können." (Klassenvorstand, HS, Wien, Interview)

Schulen sollten vermehrt auf personelle Unterstützung von außen zurückgreifen. Wie in Kapitel 10 noch näher beschrieben ist, verfolgen einige Schulen in den Niederlanden diesen Ansatz bereits. Kontakte mit dem lokalen Umfeld und das Einbeziehen der Nachbarschaft unterstützen eine positive Identitätsentwicklung bei SchülerInnen, insbesondere bei jenen aus Migrationsverhältnissen. Sie machen Schule lebensnah. Zusammenarbeit mit spezialisierten Institutionen (z.B. Wiener Integrationsfonds, Jugendzentren, Familien- und SozialtherapeutInnen etc.) schafft einen Zugang zu ExpertInnen-Wissen, von dem das Schulpersonal profitieren kann. Letztlich wirkt Kooperation mit schulexternen Stellen auf längere Sicht entlastend, mag auch anfänglich die Kontaktaufnahme und Organisation einen zusätzlichen Arbeitsaufwand darstellen. Als Beispiele für Österreich seien hier das Projekt „Schule ohne Rassismus" (http://www.asyl.at) oder das ethnologische Projekt „KuKeLe" (Kulturen Kennenlernen, http://members.yline.com/~kukele) genannt.

Vorstellbar ist auch die Einrichtung von Diskussionsforen für SchülerInnen und LehrerInnen mit gelegentlichen Einladungen von kompetenten Persönlichkeiten (z.B. MitarbeiterInnen von Migrationszentren, KünstlerInnen mit Migrationserfahrung, politisch engagierte Personen,

Flüchtlingsberatungs-ExpertInnen, BeraterInnen eines Frauenvereins etc.).

In der Forschung zeigte sich, dass die Einrichtung einer SchülerInnen-Beratungsstelle für Fragestellungen im Bezug auf Kultur, Migrationserfahrungen, daraus erwachsende Probleme, Diskriminierung, Zerrissenheit etc. von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen besonders in Anspruch genommen wurde. Solche Einrichtungen sollten institutionalisiert werden (vgl. Klassenprotokoll AHS, Wien). Eine ähnliche Beratungsstelle für LehrerInnen, wo sie sich zu Themen betreffend kulturelle Heterogenität, Migration, Islam, kulturelle Unterschiede etc. in einem geschützten Rahmen informieren und Hilfestellung bei Expert-Innen finden können, sollte an Schulen oder zumindest in Schulbezirken institutionalisiert werden.

10.6.6 Teamarbeit

Teamteaching ist eine Form des Unterrichtens, bei dem zwei (oder mehrere) LehrerInnen gemeinsam in einer Klasse unterrichten. In Hauptschulen in Wien war Teamteaching weit verbreitet. Jedoch konnte weder an AHS in Österreich noch an niederländischen Schulen diese Form des Unterrichts beobachtet werden. In den niederländischen Schulen standen in manchen Fächern den LehrerInnen Hilfskräfte zur Verfügung – z.B. half in „Verzorging“ eine Hilfskraft beim Einkauf für die Kochgruppe, beim Putzen der Küche, in „Werken“ half jemand bei technischen Fragen oder wenn ein Gerät nicht funktionierte.

Die einzelnen Formen des Unterrichtens im Team waren sehr unterschiedlich, ebenso war es nicht einheitlich, in welchen Fächern zwei oder mehrere LehrerInnen zur Verfügung standen (in den „Hauptfächern“ immer, in den „Nebenfächern“ nur stundenweise oder gar nicht). Im Lehrplan bzw. Schulunterrichtsgesetz finden sich dafür keine expliziten Vorschriften, so bleibt es den SchulleiterInnen sowie teilweise den LehrerInnen selbst überlassen, wie sie die Teamarbeit gestalten.

Diese Offenheit ist insoferne vorteilhaft, als sie eine gewisse Flexibilität im Bezug auf die Anforderungen der Klassen erlaubt. Erweist sich beispielweise für manche SchülerInnen segregatives Unterrichten in unterschiedlichen Gruppierungen als sinnvoll, so kann es für andere

Klassenzusammenstellungen wiederum zielführender sein, stets integrativ zu zweit zu unterrichten.

Ausnahmslos alle LehrerInnen, die im Team arbeiten, haben sich dem Teamteaching gegenüber grundsätzlich positiv geäußert. Oftmals wurden auch Schwachpunkte und Kritik formuliert, die einerseits mit der institutionellen Einrichtung Schule zu tun haben, andererseits mit personellen Ressourcen und ähnlichem. Teamteaching ermöglicht kooperativere und kommunikativere Lernprozesse, da schlichtweg mehr Zeit zur Verfügung steht, sich den SchülerInnen zu widmen. Insoferne stellt es einen Versuch einer offeneren und differenzierenden Erziehung dar, indem mehr Potential vorhanden ist, Lernprozesse zu initiieren (z.B. Gruppenarbeiten), welche für Integration an Schulen förderlich sind. Die SchülerInnen profitieren davon nicht nur in Hinsicht auf Interkulturelles Lernen.

„Durch Teamteaching ist es möglich, sich lernschwachen Schülern intensiver zu widmen und individuelle Betreuung zu garantieren." (Englischlehrerin, HS, Wien, Interview)

Die gemeinsame Vorbereitung auf den Unterricht wurde von vielen meiner GesprächspartnerInnen bemängelt – dafür ist wenig Zeit und wenig Raum vorhanden.

„Der Zeitaufwand ist enorm hoch. Es hängt davon ab, welche Leute im Team unterrichten. Bis man da alle Vorstellungen unter einen Hut bringt, das dauert dann schon lange." (Geschichte- und Sozialkundelehrerin, HS, Wien, Interview)

Eine fixe Zeit für die Vorbereitung sowie das Vorhandensein von räumlichen Ressourcen muss als unbedingte Voraussetzung für Teamteaching betrachtet werden – ist jedoch an nur sehr wenigen Schulen gegeben.

In einer besonderen Form des Teamteachings, dem gemeinsamen Unterricht mit Muttersprachlichen LehrerInnen, ist die Gleichberechtigung im Team ein wesentlicher Faktor, der unbedingt gegeben sein sollte. Denn, Muttersprachlichen LehrerInnen kommt neben der LehrerInnenfunktion und der sprachlichen Vermittlungsfunktion auch eine gewisse Position als Identifikationsperson zu. Menschen mit anderer Erstsprache als Deutsch, mit Migrationserfahrung, mit einer anderen kulturellen Herkunft als der österreichischen in einer nicht untergeordneten oder nebensächlichen Position zu erfahren, kann für den Identitätsentwicklungsprozess von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen einen positiven Beitrag leisten.

Aus den Interviews ging hervor, dass viele LehrerInnen die Aufgabe der Muttersprachlichen LehrerInnen nicht als ebenbürtig betrachten, sie werden nicht als vollwertige TeampartnerInnen gesehen. Sie werden oft nicht einmal als Bestandteil des LehrerInnen-Kollegiums gesehen, vielmehr wird der Gegensatz „wir-sie" betont und manchmal sogar die Kompetenz „Unterricht führen zu können" abgesprochen:

„Früher gab es einen Muttersprachlichen Lehrer, der sich jedoch nicht durchsetzen konnte bei den Schülern. Es gab schlechte Erfahrungen, darum ‚wurde er gegangen'. Er war nicht qualifiziert, er war vorher Philosophieprofessor für die Oberstufe und konnte mit jüngeren Schülern überhaupt nicht umgehen. Seine Hauptaufgabe war, im Unterricht bei unterschiedlichsten Gegenständen anwesend zu sein und zu übersetzen." (Englischlehrerin, HS, Wien, Interview)

Hier stellt sich die Frage, inwieweit Gesetze und Verordnungen für diesen Umgang eine Rolle spielen. Hinter diesen Aspekten verbirgt sich zusätzlich das Fehlen eines Konzeptes. Ein Konzept für Unterricht im Team mit Muttersprachlichen LehrerInnen wird nirgendwo vermittelt.

Auf LehrerInnen-Ebene ist Teamarbeit unbedingt zu forcieren. Während Unterricht im Team an den meisten Wiener Hauptschulen bereits die Norm ist, wird an den AHS und an vielen niederösterreichischen HS am Einzelunterricht festgehalten. An niederländischen Schulen (havo und vmbo) konnte ebenso kein Teamteaching beobachtet werden.

Auf SchülerInnen-Ebene hat sich der Einsatz von TutorInnen-Systemen bewährt. Gruppenarbeiten kommen heterogenen Klassensituationen sehr entgegen. Die Möglichkeiten, solche Ansätze zu institutionalisieren (Mentoring-System, ILS – interaktives Lerngruppen-System), sind in Kapitel 11 „Neue Ansätze und Ausblicke" näher beschrieben.

10.6.7 Mehrsprachigkeit

Ausgangspunkt für alle Maßnahmen im Bezug auf Sprache, Muttersprachen und Mehrsprachigkeit ist die Auffassung, dass nicht die Kinder in der Schule sich zu ändern haben, sondern dass sich die Institution Schule auf die Lebenssituationen der SchülerInnen hin ausrichten muss. Sprachsensibilisierung und Sprachvergleich sind neben dem Thematisieren von Migration und den unterschiedlichen Herkunftskulturen, aber auch der unmarkierten Mehrheitskultur, ein wesentlicher Bestandteil von

Interkulturellem Lernen. Dabei ist eine intensive Bewusstmachung von Spracherwerbsprozessen sowie von interkulturellen Kontexten unerlässlich (Neumann 1994: 229f.).

Der Institution Schule kommt im Schriftspracherwerb und im Erwerben von sprachlichen Kompetenzen die Hauptaufgabe zu. Für SchülerInnen mit der Landessprache als Erstsprache ist es eine Selbstverständlichkeit, ihre Erstsprache in der Schule vermittelt zu bekommen. In einem Interview mit einem Direktor einer Niederösterreichischen AHS wurden sogar Bedenken geäußert, dass Deutsch durch zu massives Englischangebot im Unterricht nicht mehr genug Beachtung findet:

„Wir unterrichten nur Stoffabschnitte in Englisch, dann wieder Passagen auf Deutsch, wenn sich etwas eignet wieder auf Englisch. Ich muss ganz ehrlich sagen, wir haben schon ein bisschen Sorge, dass die Muttersprache ins Hintertreffen kommt. Das darf nicht sein! Auch wenn Englisch sozusagen die Weltsprache ist, die Muttersprache ist wichtig und im Berufsleben musst du dich dort schriftlich und mündlich entsprechend ausweisen können." (Direktor, AHS, NÖ, Interview)

Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, SchülerInnen bei der positiven Bewältigung von Lebenssituationen in und außerhalb der Schule entsprechende Kompetenz zu vermitteln. Dies erfordert Ansätze, die in erster Linie auf eine positive Identitätsentwicklung abzielen (Gröpel 1997: 109). An diesem Punkt kommt die Bedeutung von Sprache und Erstsprache zum Tragen.

10.6.7.1 Bedeutung der Erstsprache

In einer anderssprachigen Umgebung wird der Gebrauch der Erstsprache meist auf den familiären Bereich reduziert, wo sprachliche Kompetenzen jedoch nur in einem gewissen Ausmaß erworben werden. Durch konsequentes Nicht-Angebot der Erstsprache im öffentlichen Bereich wird sie zur Privatsache degradiert. Eine zentrale These von Rudolf de Cillia (1994: 15) lautet, dass es nicht möglich ist, die Entwicklung, die in der Erstsprache begonnen hat, in der Zweitsprache fortzusetzen. Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse haben gezeigt, dass ein Bruch im Spracherwerb (Wechsel von Erstsprache zu einer Zweitsprache) zu einer ungenügenden (Zweit)Spracherwerbsfähigkeit führen kann und negative

Auswirkungen auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten haben kann, vor allem, wenn die Erstsprache im sozialen Umfeld nicht ausreichend vertreten ist. Diese Theorie war manchen meiner GesprächspartnerInnen geläufig:

„Worauf ich dränge ist, dass sie die Muttersprache möglichst fehlerfrei beherrschen. Soviel ich weiß ist das auch der letzte Stand der Sprachwissenschaft, dass man eigentlich nur gut eine zweite Sprache lernen kann, wenn man die Muttersprache ordentlich kann." (Klassenvorstand, AHS, Wien, Interview)

Die Erhaltung und Weiterentwicklung der Erst- oder Herkunftssprache ist nicht nur für die Identitätsentwicklung von Bedeutung, sie spielt ebenfalls im Hinblick auf den gesamten Bildungsweg und in weiterer Folge den Zugang zum Berufsleben eine bedeutende Rolle. Diese Haltung findet jedoch in den Schulalltag und im Bezug auf Minderheiten- und Migrantensprachen keinen Eingang, wird damit nicht einmal in Verbindung gebracht. Die nicht ausreichende Förderung von Minderheiten- oder Migrantensprachen kann als institutionelle Diskriminierung im Schulsystem bezeichnet werden, die zur Festigung bzw. Herausbildung einer unterprivilegierten Schicht führen kann.

10.6.7.2 Muttersprachenunterricht bzw. OALT

In Österreich wird an einigen Schulen Muttersprachenunterricht angeboten, in den Niederlanden nennt sich dieses Programm seit 1995 OALT, onderwijs in allochtone levende talen (Unterricht in lebenden Migrantensprachen), und war vormals unter OETC, onderwijs in eigen taal en cultuur (Unterricht in eigener Sprache und Kultur), bekannt. Die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich ist in einer dauerhaften Krisensituation, wie Studien (Waldrauch 2000) belegen, weil ständig die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit angezweifelt wird. Eine solche Haltung führt dazu, dass Verbesserungen innerhalb des Systems ausbleiben (z.B. in Bezug auf die Arbeitssituationen und Anstellungsverhältnisse von MuttersprachenlehrerInnen). Es mangle an Interesse von Seiten der SchülerInnen und deren Eltern, wurde mir des öfteren erzählt. Hier fehlt es an Aufklärungsarbeit und Öffentlichkeitsarbeit über die Bedeutung des Erhaltes der Erstsprache.

Eine noch rigidere Haltung findet sich in den Niederlanden wieder. Von Regierungsseite wurde die Finanzierung von OALT per 2004 eingestellt, die Begründung dafür lautet:

„Prioriteit moet worden gegeven aan het leren van Nederlands, daarom wordt de regeling Onderwijs in Allochtone Levende Talen afgeschaft" (http://www.minocw.nl/oalt, Zugriff 15.11.2002).[29]

Es ist deutlich, dass sich die im Schulbereich oft propagierte Förderung von Mehrsprachigkeit nur auf bestimmte, prestigereiche Sprachen bezieht, wie etwa Englisch, Französisch oder Spanisch. Migrantensprachen werden im Schulsystem nicht als förderungswürdig erachtet – im Gegenteil: Sie werden als Hemmnis und Störfaktor wahrgenommen.

Mehrsprachigkeit wird in der Regel nicht als solche (an)erkannt – SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache wird oftmals verboten, am Schulgelände in ihrer Erstsprache zu sprechen.

„Wir gehen davon aus, dass wir eine niederländische Schule sind und dass die Kinder verpflichtet sind, Niederländisch zu sprechen, auch untereinander. Das fordern wir eigentlich mehr oder weniger. Und das funktioniert auch ganz gut. Nur sehr selten im Jahr kommt es einmal vor, dass ich zwei ausländische Kinder, zwei ‚allochthone' Kinder, miteinander sprechen höre, nicht auf Niederländisch. Oder auch wenn das ein Lehrer hört, dann sagt er auch etwas, dass wir das eben an der Schule nicht wollen. Wir erwarten von jedem einzelnen, Niederländisch zu sprechen." (Direktor, C-College, Tilburg, Interview)

„Das Problem ist, sie sprechen untereinander Türkisch. Nicht während der Stunde, das ist verpönt. Ich spreche sie sogar am Gang an und sag: Leuteln schaut's, dass ihr Deutsch sprecht, das ist eure eigene Chance! Eure einzige (betont, Anmerkung SB) Chance!" (Physiklehrer, HS, Wien, Interview)

---

[29] Übersetzung: *„Das Lernen der niederländischen Sprache erhält oberste Priorität, darum wird die Regelung ‚Unterricht in lebenden Migrantensprachen' abgeschafft."*

10.6.7.3 Erwerb der Landessprache als Fremdsprache und Fördermaßnahmen

Der Kompetenz in der Landessprache wird eine überaus hohe Bedeutung auferlegt, die soweit gehen kann, dass etwa „akzentfreies Deutsch“ als unbedingtes Muss für Integration interpretiert wird. Demgegenüber weisen Fördermaßnahmen für Deutsch oder Niederländisch als Zweitsprache an vielen Schulen große Mängel in der Praxis auf. Die Angebote knüpfen oftmals nicht an den Bedürfnissen der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache an, sondern stellen eher eine Zusatzbelastung dar, die als Muss und Zwang empfunden wird. Integrativer Sprachunterricht in der Landessprache mit einem verstärkten Einsatz von Methode und Didaktik des Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichts (DaF – Deutsch als Fremdsprache, DaZ – Deutsch als Zweitsprache, NT2 – Nederlands als 2de taal) können alle SchülerInnen, aber insbesondere SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache, profitieren. Dies weicht weiters das Dilemma auf, ob Zweitsprachenförderung integrativ oder segregativ angeboten werden soll.

10.6.7.4 Language Awareness

Neue Ansätze in den Niederlanden im Bezug auf die Bedeutung von Sprache als Kommunikationsmittel im Unterricht bieten Raum für Reflexion von Schulsprache im Allgemeinen. Etwa wird im nächsten Schuljahr an einer der von mir untersuchten Schulen ein solches Programm verfolgt. Der Direktor im Interview dazu:

„Nächstes Jahr bekommen unsere Lehrer eine Sprachschulung. Dabei ist es das Ziel, dass sie sich über die Sprache und den Sprachgebrauch im Allgemeinen bewusst werden. Zum Beispiel, dass wir Sprache nicht immer gut einsetzen, dass wir uns etwa zu viel auf die Sprache stützen und zu wenig auf andere didaktische Methoden wie vorzeigen und nachmachen. Dass man sieht, wie die Schüler einen Text oder eine Anweisung verarbeiten können. ... Es geht oft um ganz einfache Dinge: Wie lese ich einen Text, das wird dann in der Klasse ausgearbeitet und aufgehängt: Zuerst schauen wir auf den Titel, dann holen wir die Schlüsselstellen heraus und so weiter.“ (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

Dieser Ansatz ist dahingehend erfolgversprechend, als bereits Bourdieu dem Sprachgebrauch im Allgemeinen eine große Bedeutung zumisst. Dabei differenziert er nicht zwischen Mehrheits- und Minderheitssprache, sondern rekurriert auf die Milieusprache. Schulsprache ist nur für einen geringen Teil der *„Kinder der gebildeten Klassen die Muttersprache“*, wie Bourdieu es nennt (Bourdieu 2001: 30).

Eine allgemeine Ausrichtung auf Sprache könnte auch unter dem Schlagwort „language awareness“ zusammengefasst werden. Sie weist weg von dem oft mitgedachten Defizitansatz, der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache oft zugeschrieben wird. Vielmehr orientiert sie sich an allen SchülerInnen, an ihren Sprachkenntnissen, Sprachgewohnheiten und Vorlieben. Wie der „cultural awareness“ liegt auch der „language awareness“ eine gewisse Selbstreflexion als Ausgangspunkt zugrunde. Ein weiterer Vorteil dieses allgemeinen „language awareness“ Ansatzes liegt darin, dass die – oft schwierig zu organisierende – Auswahl, welche Migrantensprachen an der Schule unterrichtet werden sollen – wegfällt.

Dieser Ansatz lässt sich im Unterricht praktisch sehr leicht verwirklichen, wie das Beispiel aus dem Unterricht einer AHS-Lehrerin in Wien zeigt. Beim Thema „Fremd- und Lehnwörter in der deutschen Sprache“ forderte die Lehrerin ihre SchülerInnen auf:

„Frage an eure Sprachgehirne – aktiviert alle Sprachen, die wir kennen: wo kommen diese Fremdwörter noch vor?“ (Deutschlehrerin, AHS, Wien, Klassenprotokoll)

Ihre SchülerInnen hatten zur Hälfte serbokroatisch als Erstsprache, die sich hier besonders interessiert zeigten und ihr Wissen einbrachten.

In Programmen, die das Sprachbewusstsein, wie etwa die „Sprachwerkstatt“ oder ein Unterrichtsfach „Sprachbetrachtungen“, können Sprache und Mehrsprachigkeit bewusst erlebt werden. Obwohl Schulen auf eine Erweiterung von Fremdsprachen-Kenntnissen sehr viel Wert legen (Sprachoffensive in Österreichs Schulen, Angebot von mindestens drei Fremdsprachen – Deutsch, Englisch, Französisch – an den meisten niederländischen Schulen), finden die Kompetenzen in den Erstsprachen der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen nur selten Eingang in den Unterricht. Eine Erweiterung der Angebote des Fremdsprachenunterrichts auf in der Schule vorhandene Sprachen bei gleichzeitiger Anerkennung

als Fremdsprache, würde den Stellenwert dieser Sprachen und somit wiederum das Selbstwertgefühl der Kinder aus Migrationsverhältnissen, die in diesen Sprachen bereits Kenntnisse besitzen, stark steigern.[30]

Eine Realisierung von einem vielfältigen Sprachangebot ist nur unter veränderten Rahmenbedingungen möglich, etwa wenn oben beschriebene Maßnahmen verstärkt zum Einsatz kommen oder aber eine völlig andere Strukturierung von Schule vorgenommen würde. Beispielhaft sei hier die Studie über eine australische Schule von Stephen May (1994) erwähnt, anhand der zahlreiche Alternativen aufgezeigt werden.[31]

Die Tatsache, dass die Unterrichtssprache für viele SchülerInnen nicht die Erstsprache ist, verdient bei der Leistungsbeurteilung Berücksichtigung; Sprachkompetenzen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache könnten in Zeugnisnoten (Muttersprachenunterricht, OALT) Anerkennung finden. Muttersprachlicher Unterricht – und hier vor allem integriert und in Teams mit deutsch-, niederländisch- und anderssprachigen LehrerInnen – wäre zu intensivieren. Je nach schulspezifischen Gegebenheiten kann bilingualer Unterricht dem Prinzip der Mehrsprachigkeit gerecht werden. Hier ist vor allem der Einsatz von verschiedenen Sprachen, die in der Schule gesprochen werden, sinnvoll.

---

[30] *„Der Sprachenkanon wurde im neuen Lehrplan erweitert und enthält nun folgende Sprachen sowohl für die Hauptschule wie für die AHS-Unterstufe: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch (Burgenländisch-Kroatisch). In den Lehrplan der Hauptschule wurde außerdem auch Türkisch aufgenommen.“* (Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 1/2000. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. BMBWK 2000: 20)

[31] Zum Beispiel wird dort in altersübergreifenden family-groups unterrichtet. Ein ausgebreitetes TutorInnen-System orientiert sich an dem Motto *„whoever has knowledge teaches“*. Wichtigste Grundsätze an dieser Schule: Differenz bedeutet nicht Defizit, Kooperation statt Kompetition. Funktion der Schule ist, das Potential eines Kindes zu erweitern anstatt zu verändern (May 1994).

Darüber hinaus sollte die Stellung der Landessprache im Unterrichtssystem als einzig mögliches Medium der sprachlichen Vermittlung überdacht werden, um den Anforderungen einer kulturell und sprachlich pluralen Gesellschaft auch über das Schulsystem gerecht zu werden. In Anlehnung an die Pädagogin Gogolin (1994b) sollte demnach der monolinguale und monokulturelle Habitus in einer multilingualen und interkulturellen Gesellschaft und Schule überwunden werden.

10.6.8 Rahmenbedingungen

Grundsätzlich gilt es, flexible Rahmenbedingungen zu schaffen, die an den jeweiligen schulspezifischen Bedarf angepasst werden können – dies sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht. Eine weniger starre Einhaltung von 45- bis 50-minütigen Unterrichtseinheiten würde Raum für projektorientiertes Arbeiten und Offenes Lernen schaffen. Viele InterviewpartnerInnen klagten darüber, dass eine Durchführung von unkonventionellem Unterricht oft an den äußeren Rahmenbedingungen scheitert oder dadurch erschwert wird.

Fix im Stundenplan verankerte Klassenstunden für Soziales Lernen, wie die mentor-uur (Mentoring-Stunde) oder Klassenvorstandsstunde, können zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen. Sie bieten den notwendigen Zeitrahmen für Diskussion und diskursive Auseinandersetzungen, die für identitätsfindende Prozesse und kulturell-ethnische Diskussionen wichtig sein können. Um ein konstruktives Kommunikationspotential entwickeln zu können, brauchen die SchülerInnen (und LehrerInnen) Zeit, Raum und ein gewisses Vertrauensklima.

In der Praxis zeigte sich, dass die für Kommunikation in der Klasse vorgesehenen Stunden von LehrerInnen gern „missbraucht“ wurden – sei es um noch den letzten Unterrichtsstoff vor den Ferien unterzubringen, sei es um für die bevorstehende Schularbeit zu üben oder sei es lediglich aus einer gewissen Scheu vor Kommunikation, Auseinandersetzung und eventuell sogar Konflikten.

Ich will an dieser Stelle einige andere Einrichtungen an Schulen, die Interkulturellem Lernen zuträglich sein können. Eine institutionelle Verankerung kann positive Effekte nach sich ziehen.

Leistungsdifferenzierter Unterricht erlaubt einen individuellen Umgang mit Schulleistungen einzelner SchülerInnen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen. Befürwortet wird, wenn es dafür einen Konsens an der Schule gibt, selbst Richtlinien wurden von LehrerInnen gewünscht.

Berufsorientierung wird in der 8. Schulstufe angeboten. Ich konnte beobachten, dass bei dieser Gelegenheit die Kommunikation in eine bestimmte Richtung gefördert wurde, nämlich dann, wenn es um die persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der SchülerInnen ging. Dort fanden Fragestellungen rund um Herkunft, sprachliche Kompetenzen, Zukunftsvorstellungen, Einstellungen zum Berufsleben etc. Eingang.

Das **Modell 5 Ü-Klasse** bietet in Österreich eine besondere Form der Unterstützung für SchülerInnen, die einen Eintritt oder Übertritt in eine weiterführende Schule nur sehr schwer schaffen würden.

„Die Schüler kommen hauptsächlich aus den HS, manchmal auch aus den AHS. Und durch irgendein Erlebnis oder eine Krise fielen sie dann aus der Pflichtschule. Jedenfalls ist allen gemein – egal woher sie kommen –, dass sie im österreichischen Regelschulsystem keinen Schulbesuch mehr machen dürften. Das einzige, was ihnen offen bliebe, wäre ‚Karriere mit Lehre' und dadurch Berufsschule, was natürlich auch wieder das Problem ist bei vielen ausländischen Schülern, die keine Aufenthaltsgenehmigung haben, wo das Asylverfahren im Laufen ist, dass sie nicht einmal eine Berufsschule besuchen dürften, weil sie ja wegen der Arbeitsbewilligung keine Chance hätten. Also die würden überhaupt keine Chance haben. ... Die Schicksale sind aber sehr unterschiedlich." (Deutschlehrer, AHS, Wien, Interview)

Insgesamt gibt es in Österreich drei Schulen, die diese Übergangsform anbieten. In den Niederlanden stellen die ROC (regionale opleidingen centra – Regionale Ausbildungzentren) mögliche Übergangslösungen für jene SchülerInnen dar, die aus dem Regelschulsystem herausfallen.

Offenes Lernen eignet sich aufgrund seiner Projektorientiertheit für interkulturelle Themenbereiche. Die LehrerInnen, die es praktizieren, kritisierten jedoch die fehlende Infrastruktur und den Mangel an geeigneten Materialien. Es gibt nicht genug Platz und Räumlichkeiten, um gruppen- und projektorientiert arbeiten zu können. Die Vorbereitung erfordere einen höheren Zeitaufwand und letztlich das Unterrichten selbst einen erhöhten Einsatz. Betont wurde in den Gesprächen jedoch, dass beim Offenen Lernen eine interessantere Gesprächs- und Diskussionskultur entsteht, wodurch sich SchülerInnen viel mehr im Unterricht einbringen können als bei herkömmlichen Unterrichtsmethoden (vgl. diverse Interviews).

TutorInnen-Systeme sind eine Art Helfer-System, bei dem SchülerInnen einander als TutorInnen im Unterricht unterstützen. Eine Mathematiklehrerin berichtete im Interview von ihren positiven Erfahrungen mit dem TutorInnen-System, das sie in ihren Klassen und manchmal auch klassenübergreifend eingesetzt hat:

„Das Prinzip, das in dieser Klasse sehr gut funktioniert hat, war dieses Helfer-System, das heißt, wenn sie Lernzeit gehabt haben, haben sich die Guten zu den Schwachen gesetzt und die haben denen, die etwas nicht verstanden haben, erklärt. Dadurch wird das Niveau in der Klasse auch gehoben. Also es hilft dem, der erklärt, aber es hilft auch dem, dem es erklärt wird. Ein Schüler erklärt das mit anderen Worten und anders als der Lehrer. Innerhalb der Klasse haben wir das oft gemacht. In andere Klassen habe ich sie nur geschickt, wenn dort ein Lehrer suppliert hat, der kein Mathematik unterrichtet. Nur manchmal sind die Kinder dann nicht so begeistert, z.B. wenn die anderen während der Supplierstunde in den Hof gehen dürfen. Ich bitte sie eben darum, zwingen kann ich sie ja nicht.“ (Mathematiklehrerin, HS, Wien, Interview)

Bei sprachlichen TutorInnen-Systemen wird die Sitzordnung so organisiert, dass in der Sitzordnung oder Gruppenarbeit Paare gebildet werden, die zwar dieselbe Erstsprache sprechen, aber unterschiedliche Sprachkompetenzen in Deutsch haben. Hier gereicht zum Vorteil, wenn die Sprachkenntnisse in Deutsch von einem Kind besser sind als die des anderen, um gegebenenfalls in der Erstsprache erklären zu können, wenn etwas nicht verstanden wird. Diese Form des TutorInnen-Systems

bewährt sich insofern besonders, weil dadurch auch die Erstsprachenkenntnisse der SchülerInnen aufgewertet werden.

Die **ISK, internationale schakelklas** (Internationale Übergangsklasse), ist eine spezifische institutionalisierte Maßnahme im niederländischen Schulsystem, die seit Anfang der 1980er Jahre etabliert ist. Sie wurde initiiert, um den Übergang zwischen Grundschule und dem weiterführenden Unterricht (voortgezet onderwijs) zu erleichtern. Es handelt sich hierbei um eine segregative Maßnahme, die im Gegensatz zum österreichischen bildungspolitischen Prinzip steht, integrativ zu arbeiten und integrative Maßnahmen zu fördern. In der ISK sollen die Lernmöglichkeiten für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch verbessert werden. Der niederländische Spracherwerb steht an erster Stelle und richtet sich insofern an jene SchülerInnen, deren Kenntnisse in der niederländischen Sprache ein problemloses Folgen des niederländischen Regelunterrichts nicht gewährleisten können.

Die Position der ISK an den Schulen ist oft eine marginale. Sie wird eher als Anhängsel im Schulgeschehen betrachtet, weniger als integrierte Einheit. Oft drückt sich diese Haltung auch in der räumlichen Zuteilung aus, ISK sind in kleinen Abteilungen mit ein paar Klassenzimmern untergebracht, sie bilden eine kleine Schuleinheit innerhalb der Schule, die weitgehend selbstständig arbeitet, auch in personeller Hinsicht (Fase und de Jong 1983: 22).

Die Internationalen Übergangsklassen werden oft als Motor für Integration interpretiert. Sie stellen einen Raum dar, wo sich verschiedene Kulturen in einer Zwischen-Position begegnen. Die Schule kann hier einen wesentlichen Beitrag in Richtung Integration leisten, indem ein Wissens- und Informationsangebot über unterschiedliche kulturelle Hintergründe angeboten wird. Ziel ist, dadurch gegenseitiges Verständnis und Respekt zu erlernen. Dennoch bleibt die ISK so etwas wie ein geschützter Rahmen, vor allem weil sich in diesem Rahmen keine niederländischen SchülerInnen befinden. Die SchülerInnen teilen ihre Migrationserfahrung, Integration in die Mehrheitsgesellschaft kann durch die ISK de facto nicht angeboten werden. Es bleibt auf einer schiefen Ebene, Migrantenkinder lernen über die Mehrheitsgesellschaft und über die kulturellen Hintergründe ihrer MitschülerInnen. Umgekehrt findet

kein Austausch statt, daher ist die damit einhergehende Segregation zu kritisieren (Fase und de Jong 1983: 93-94).

Prinzipiell findet in den ISK interkultureller Unterricht statt, weil in besonderem Maße auf das Schulkind in seiner Situation als Migrant besonders eingegangen wird. Der Unterricht schließt an der durch Migration beeinflussten und transkulturellen Lebenswelt der SchülerInnen an, kulturelle Fragestellungen stehen zentral (Fase und de Jong 1983: 168ff.). Ein großer Problembereich der Einrichtung ISK besteht im Übergang zum regulären Unterricht. Beispielsweise gibt es in Tilburg nur wenige Schulen, die ISK-SchülerInnen nach der ISK-Phase übernehmen, wodurch sie oft gezwungen sind, an der Schule zu bleiben, wo die ISK-Klasse verankert war. Im Fall Tilburg ist dies die Schule mit den niedrigsten Lernanforderungen, was wiederum die Chancen auf einen qualifizierten Schulabschluss und in weiterer Folge eine qualifizierte Berufslaufbahn schmälert (ISK-Lehrerin, MB-College, Tilburg, Interview). Wohl dienen die ISK als Auffangklassen, als Einstieg, aber der Übertritt in den Regelunterricht stellt für viele ein Problem dar, das bislang ungelöst scheint.

Huiswerkbegeleiding (Hausübungs-Betreuung) wird an manchen Schulen am Nachmittag angeboten. Hiervon profitieren SchülerInnen, die in ihrem Umfeld zu Hause nicht die nötige Unterstützung, den Raum oder die Ruhe finden, ihre Hausübungen zu erledigen. Besonders SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache haben dahingehend Probleme, als ihre Eltern sprachlich manchmal nicht in der Lage sind, sie beim Lernen oder bei den Hausübungen zu betreuen.

In den Klassen mit **lwoo, leerweg ondersteunend onderwijs** (lern-unterstützender Unterricht), werden in erster Linie SchülerInnen unterrichtet, die dem regulären Unterricht aus verschiedenen Gründen (Lernschwäche, disziplinäre Probleme, Konzentrationsschwäche, Sprachprobleme etc.) nicht folgen können. Der Vorteil liegt in der kleinen Klassengröße, es gibt höchstens 15 SchülerInnen in einer lwoo-Klasse.

Hulpuren (Förderstunden) wurden an einer Schule einmal die Woche gleichzeitig in allen Fächern angeboten. Anstelle des Regelunterrichts im Klassenverband finden sich kleinere Gruppen zu ca. 15 Personen zusammen und erhalten Förderung in diversen Unterrichtsfächern. Meistens wird der Stoff wiederholt oder für Tests geübt. Den SchülerInnen wird von ihren LehrerInnen empfohlen, welche Förderstunden sie besuchen sollten. Alle sechs Wochen kann das Fach gewechselt werden.

Beim **„Time-out“** handelt es sich um eine Einrichtung, wo SchülerInnen hingeschickt werden, die disziplinär aus dem Rahmen gefallen sind. Es bedeutet mehr, als einfach aus der Klasse geschickt zu werden. Das betreffende Kind muss sich im „Time-out“-Zimmer melden. Dort wird von der jeweiligen diensthabenden Lehrkraft (mit spezieller Ausbildung dafür) ein Gespräch geführt und ein Formular über das Vergehen des Kindes ausgefüllt. In dem Formular wird der Vorfall beschrieben und über die Konsequenzen gemeinsam mit dem Kind nachgedacht. Das Formular muss in der Folge von der Lehrkraft, die das Kind ins „Time-out“ geschickt hat, unterzeichnet werden, ebenso vom Klassenvorstand und den Eltern.

Ausschlaggebend ist die momentane Entlastung der jeweiligen Lehrkraft und das gemeinsame Überlegen von Konflikt-Lösungsmöglichkeiten. Der Direktor beschreibt das „Time-out“-Programm als großen Erfolg:

„Seit fünf Jahren haben wir das ‚Time-out‘ an der Schule. Ich habe damit begonnen, mit einem Tisch und einem Sessel, allein. Inzwischen sitzen hier fünf Menschen, es ist eine Einrichtung geworden, die 15 Schüler gleichzeitig betreuen kann. Aber der Erfolg des ‚Time-out‘ ist zu groß. Zu viele Schüler werden ins ‚Time-out‘ geschickt. Es handelt sich tatsächlich um ein ‚Time-out‘, es ist ein ‚Time-out‘ von der Lehrkraft. Früher hat man sie aus der Klasse geschickt, jetzt schicken sie die Schüler ins ‚Time-out‘. Dort können sie dann darüber nachdenken, was falsch gelaufen ist. Sie können über einen Vorschlag nachdenken, um ihr Fehlverhalten wieder gut zu machen. Wenn es gut läuft, geht der Schüler nach dem ‚Time-out‘ zurück zum Lehrer, sie machen eine Absprache, wie es besser gehen kann, sodass der Schüler nicht mehr ins ‚Time-out‘ muss. Für ein paar Schüler ist das eine Lösung, für manche nicht. Die haben ein Abonnement für das ‚Time-out‘. Wenn jemand dreimal im ‚Time-out‘ war, werden die Eltern vorgeladen. Nach fünf Besuchen im ‚Time-out‘ wird der Schüler ein paar Wochen für den Unterricht gesperrt. Aber das ist bisher noch nicht vorgekommen.“ (Direktor, MB-College, Tilburg, Interview)

Abschließend sei nochmals erwähnt, dass die hier angeführten Maßnahmen an österreichischen und niederländischen Schulen keine Garantie für Interkulturelles Lernen bieten. Sie eignen sich lediglich in ihrer Form als Rahmen für die Umsetzung, sie können nötige Bedingungen schaffen, um Interkulturalität verstärkt zu thematisieren bzw. um den Umgang an der Schule in interkultureller Hinsicht zu ermöglichen. Ob diese eröffneten Räume wahrgenommen und genutzt werden, ist wiederum Entscheidung der Lehrkräfte.

Kommunikation bedarf an Schulen auf allen Ebenen mehr Aufmerksamkeit. Wenn ein Lehrkörper über 100 MitarbeiterInnen umfasst und die SchülerInnenanzahl in die Tausend geht, muss Kommunikation institutionalisiert und gut organisiert werden. Dies ist Aufgabe der Schulleitung, die jedoch über Zeitmangel aufgrund von Überbelastung durch administrativen Aufgaben klagt. Eine Teilung der Aufgabenbereiche, Auslagerung von administrativen Arbeitsbereichen, Management- und Führungs-Qualifikationen für DirektorInnen als Voraussetzung, Rotationsprinzip für SchulleiterInnen sind Ansätze in diese Richtung – ein großes Unternehmen erfordert eine durchdachte und qualitativ starke Leitung.

11 Neue Ansätze und Ausblicke

Abschließend möchte ich drei Ansätze vorstellen und kritisch betrachten, die in den Niederlanden neue Akzente setzen und letztlich auch neue Reaktionen auf die kulturell heterogene Schulstiuation darstellen. Diese Ansätze bewegen sich auf drei unterschiedlichen Ebenen: erstens auf der schulpolitischen, also einer übergeordneten Gemeinde-Ebene, zweitens auf der Schulebene, setzt also auf schulautonome Verantwortung und drittens auf der Ebene der SchülerInnen, ein Mentoringsystem, das auf Selbsthilfe und auf Empowerment setzt.

11.1 Schulpolitische Maßnahmen für „achterstandsleerlingen" („Defizit-SchülerInnen")

Bereits seit 1970 hat sich in den Niederlanden eine Schulpolitik etabliert, die darauf abzielt, die gesellschaftlichen Chancen und Möglichkeiten für Kinder aus weniger aussichtsreichen Verhältnissen zu verbessern. Anfängliche Maßnahmen beinhalteten ein „onderwijsstimuleringsbelijd" (Motivationsprogramm), das in erster Linie an niederländische SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen gerichtet war, und ein „culturele minderheden"-Programm, das sich an SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen richtete. 1985 wurden diese beiden Strategien im OVB onderwijsvoorrangbeleid (Vorrangigkeitsprogramm) zusammengefasst, das von 1986 bis 1998 in Kraft war. Per 1. 8. 1998 wurde der OVB durch GOA ersetzt – gemeentelijk onderwijs achterstandenbelijd (Programm für Unterrichts-Defizite auf Gemeindeebene; Mulder und van Langen 1999: 83).

OVB ging von den Problemen aus, die SchülerInnen mit Defiziten haben, die in den sozialen, ökonomischen und/oder kulturellen Verhältnissen begründet sind. Ziel war, deren Schulleistungen zu verbessern, ohne das allgemeine Niveau im Unterricht niedriger zu schrauben (van der Werf und Mulder 1996: 87). OVB war auf zwei Pfeiler gestützt, auf „formatiebeleid" (Strukturprogramm) und „gebiedenbeleid" (Regionalprogramm). Das Strukturprogramm setzt – wie der Name sagt – bei der Struktur einer Schule an. Strukturelle Verbesserungen wie z.B. der Einsatz von mehreren Lehrkräften wurden dort angeboten, wo ein überdurchschnittlicher

Anteil SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen unterrichtet wurde. Das Regionalprogramm setzte auf verstärkte Zusammenarbeit zwischen außerschulischen Einrichtungen und den Schulen, vor allem in Gebieten, wo vermehrt sozial benachteiligte Personen leben.

Die wichtigsten Elemente des OVB waren (van der Werf und Mulder 1996: 87):

- *Zuweisung von zusätzlichen LehrerInnen gemessen an dem Anteil von förderungsbedürftigen SchülerInnen*
- *Selektion und Finanzierung von Schulen in förderbedürftigen Regionen*
- *Organisation von Unterricht in eigener Sprache und Kultur*
- *Regelungen im Bezug auf Interkulturelles Lernen*
- *Regelungen im Bezug auf ethnische Minderheiten an Sonderschulen*
- *Regelungen für die Zuerkennung von speziellen Einrichtungen für ethnische Minderheiten in der Oberstufe*

Aus Evaluierungen (Mulder und van Langen 1999) ging hervor, dass Maßregeln dann besser greifen, wenn sie problemgerichteter orientiert und formuliert sind. Nur dann ist es möglich, die Problemlage konkret aufzuzeigen und ein Ziel zur Problemlösung zu formulieren. Ebenso ist es nur dann möglich, praktische Anwendungen zu entwickeln und anzubieten. Der onderwijsvoorrangsbeleid war zu allgemein formuliert. Es gab konkrete Vorschläge für regionale Kooperationsmöglichkeiten, weniger konkret wurde im Bereich der strukturellen Veränderungen argumentiert. Ein Beispiel: Strukturell sollten mehr Lehrkräfte zum Einsatz kommen, um einen besseren Unterricht zu gewährleisten. Wie dieser verbesserte Unterricht tatsächlich aussehen soll und/oder umgesetzt werden soll, wurde in letzter Instanz nie ausgearbeitet. Ebenso blieben konkrete Angaben und Zahlen im Bezug auf finanzielle Förderung immer unklar und wurden auch nicht mit den Schulen kommuniziert. Eine Evaluationsstudie zeigte, dass viele sogenannte „formatiescholen" (also Schulen, die in den Genuss des „formatiebeleids" kamen) nicht einmal darüber Bescheid wussten. Die dort unterrichtenden LehrerInnen waren der Meinung, die durch die neue Struktur kleiner gewordenen Klassen seien eine allgemeine Maßnahme. In der Folge blieb die daraus resultierende Möglichkeit einer intensiveren Förderung von „achterstandsleerlingen" aus – eben weil hierfür die Anleitung, das Handwerk, fehlte.

Die „voorrang-gebiedsscholen" waren im Allgemeinen besser über ihren geförderten Status informiert. Dort wussten die Unterrichtenden, was OVB ist und beurteilten darum auch positiver darüber. Die ihnen aus dem Programm extra zur Verfügung stehenden Mittel wurden bewusst eingesetzt – z.B. für Förderunterricht, für neue Unterrichtsmethoden oder zur Intensivierung von Kontakten zu Eltern, vor allem MigrantInnen (Mulder und van Langen 1999: 84). Eine Leistungsevaluierung des OVB zeigt auf, dass die Defizite in den Bereichen Rechnen und Sprache der Zielgruppe weder in den „formatiescholen" noch in den „voorrang-gebiedsscholen" entsprechend vermindert werden konnten. Positiv kann vermerkt werden, dass die Problematik der sozial benachteiligten SchülerInnen mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurde und insofern ein erster Schritt in tatkräftiges Anpacken des Problems gesetzt werden konnte. Es etablierte sich ein engagierter Kreis, in dessen Rahmen Methoden und Materialien entwickelt werden, die für Unterricht mit sozial benachteiligten SchülerInnen Unterstützung anbieten. Insofern dürfen die Auswirkungen des OVB nicht unterschätzt werden (Mulder und van Langen 1999: 85).

Per 1. August 1998 wurde der OVB durch ein neues Gesetz ersetzt: GOA – gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid (Programm für Unterrichts-Defizite auf Gemeindeebene). Das neue Gesetz brachte zwar keine Veränderungen bezüglich der Zielgruppen, der allgemeinen Zielsetzungen und der möglichen Mittel, aber eine ausschlaggebende Änderung bezüglich der Zuständigkeitsbereiche und der Mittel, die von zentralen auf lokale Instanzen verschoben wurden. Dies bietet aufgrund des unmittelbareren Kontaktes und der unmittelbaren Betroffenheit eine intensivere Auseinandersetzung mit Problembereichen am Unterrichtssektor. Daraus kann eine engere Kooperation zwischen lokalen Instanzen und Einrichtungen – und vor allem deren Politik – erwachsen. So kann etwa eine lokale Verwaltung von Jugend- und Sicherheitsangelegenheiten durch eine gemeindeorientierte Abstimmung aufeinander effektiver und effizienter zu Lösungen in schulischen Problembereichen beitragen, als wenn diese beiden Bereiche zentral von „oben" gesteuert würden. In den einzelnen verantwortlichen Gemeinden können die betreffenden AkteurInnen direkt miteinander über Zielsetzungen und Problembereiche nachdenken, darüber verhandeln und politisch umsetzen.

Es handelt sich hierbei um eine Dezentralisierung von Aufgabenbereichen, Zuständigkeitsbereichen und Mittel von der staatlichen Ebene auf die lokale Gemeindeebene (Mulder und van Langen 1999: 85-86). Gemeinden verfügen nun direkt über die Mittel, die zuvor von staatlicher Ebene an die onderwijsvoorrangsgebieden vergeben wurden und auch über die Mittel, die im Bereich NT2 früher direkt an Schulen vergeben wurden. Die Gemeinden können darüber frei verfügen und frei entscheiden und sind weiters angehalten, diese Fördertöpfe durch eigene Mittel zu erweitern.

Für die lokale Vorgehensweise ist der onderwijsachterstandenplan ein wesentliches Instrument. Dieser Plan sieht vor, dass der Gemeinderat auf Basis einer Analyse der gemeindetypischen Schulproblematiken gemeinsam mit allen Schuldirektionen und gegebenenfalls anderen Instanzen einen Plan erstellt, wie die Förderung und Finanzierung von den Schulen in der Gemeinde aussehen kann. In diesem Plan muss ausgearbeitet werden, wie Defizite ausgeglichen und aufgeholt werden können, und wie das zur Verfügung stehende Geld konkret eingesetzt wird[32].

Für den Umgang mit schulischen Problemen, die aus sozialer Benachteiligungssituationen entstehen, wurde ein landesweiter Konsens erarbeitet (Mulder und van Langen 1999: 86):

- *Vorschulbereich: Kooperationsbereiche zwischen Vorschulen und Basisschulen ermöglichen und umsetzen, wissenschaftliche Begleitung und intensivere Fortbildungsmöglichkeiten für Personal von Kinderbetreuungseinrichtungen und GrundschullehrerInnen*
- *Die niederländischen Sprachkenntnisse von sowohl niederländischen SchülerInnen als auch SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen stehen im Mittelpunkt der Fördermaßnahmen (Schuleinstieg, Seiteneinstieg, NT2, außerschulische Sprachprogramme, wissenschaftliche Unterstützung der LehrerInnen, niederländische Sprachprogramme für Mütter mit einer anderen Erstsprache als Niederländisch etc.)*
- *Verringerung der Zuweisungen und Empfehlungen für Sonderschulen durch gezielte Bekämpfung von Lerndefiziten durch WSNS („weer samen naar*

[32] Schulen und Gemeinden sind erst zu so einem Finanzplan verpflichtet, wenn sie mehr als 114.500,- erhalten. 1998 erstellte 1/3 aller niederländischen Gemeinden einen solchen Finanzierungsplan.

school" – „Wieder gemeinsam zur Schule!"[33]) und Kooperation und Einsatz von außerschulischen Fördereinrichtungen (z.B. psychologische Jugendbetreuung)

- *Verringerung der Anzahl von SchulabbrecherInnen durch einen sanfteren Übergang zwischen Unterstufe und Oberstufe, mehr Information und Austausch über SchülerInnen, eine regionale Vernetzung im Bezug auf Melde- und Koordinationsfunktionen*
- *Proportionale Aufteilung von ZielgruppenschülerInnen und anderen SchülerInnen in den unterschiedlichen Schultypen*
- *Monitoring: den Zustrom, Durchstrom und Ausstrom von SchülerInnen in allen Schultypen registrieren, ebenso Registrierung der Zuweisungen an Sonderschulen, Aufzeichnungen über die Fehltage von SchülerInnen sowie über Schulabbrüche*

Den Gemeinden steht frei, diese prioritären Zielsetzungen zu erweitern (Mulder und van Langen 1999: 87).

Positive Effekte von GOA zeichnen sich ab: Maßgeschneiderte Maßnahmen können entwickelt werden, integrale Politik, Schlagfertigkeit, effiziente und demokratische Beschlussnahmen sind möglich. Die Dezentralisierung passt in einen allgemeinen europäischen Dezentralisierungstrend, der in erster Linie auf einer Kritik an der Schwerfälligkeit von zentraler Verwaltung gründet.

---

[33] „Weer samen naar school" (WSNS) ist ein 1991 gestartetes Projekt, das Basisschulen ermöglicht, SchülerInnen mit speziellen Anforderungen und Bedürfnissen gemeinsam mit RegelschülerInnen zu unterrichten. Damit soll verhindert werden, dass diese SchülerInnen automatisch in Sonderschulen unterrichtet werden. Sollte dies doch erforderlich sein, wird empfohlen, den Sonderschulbesuch auf bestimmte Zeit zu beschränken. Maßnahmen in diese Richtung umfassen einen Kooperations-Verbund zwischen Basisschulen und Sonderschulen. Die Sonderschulen bilden innerhalb dieses Verbundes ein Expertisenzentrum und stellen gegebenenfalls speziell geschultes Lehrpersonal zur Verfügung – entweder in Form von LehrerInnenunterstützung oder Stützklassen. Im Rahmen dessen kann ebenso Förderunterricht oder punktuelle Unterstützung angeboten werden. Letztlich sind dies Wege, um „mehr spezialisierte Hände" innerhalb des Schulhauses zur Verfügung zu haben. Finanziell ist dieses Projekt durch die „Rucksack-Methode" organisiert: Jedes Schulkind mit besonderen Bedürfnissen erhält eine personenbezogene Finanzierung, die es wie einen Rucksack mitnehmen kann, egal an welcher Schule es unterrichtet wird (http://www.minocw.nl/wsns/, Zugriff am 6. 1. 2003).

Der größte Hemmschuh in der Dezentralisierung ist die für die Niederlande spezifische Form der „verzuiliging" (Vereinheitlichung als Basis für Dezentralisierung) des Unterrichts, die im Verfassungsgesetz verankert ist. Wichtigste Elemente dabei sind die Freiheit des Unterrichts und das Gesetz, dass Bildung eine Angelegenheit der Regierung als einer zentralen Instanz sein muss. KritikerInnen der Dezentralisierung von der Verantwortlichkeit in Schulangelegenheiten befürchten eine Zersplitterung von Geldern und Know-how. Ebenso läuft die Zuteilung auf Gemeindeebene Gefahr, dass SchülerInnen in reichen Gemeinden mehr Fördermöglichkeiten erhalten als SchülerInnen in armen Gemeinden (Mulder und van Langen 1999: 88).

Aus einer ersten Bestandsaufnahme in 60 Gemeinden ein Jahr nach Initiierung des neuen Gesetzes geht hervor, dass GOA noch nicht zu Erneuerungen und frischen Impulsen im Bezug auf Förderung von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen geführt hat. Bereits bestehende Projekte und Aktivitäten aus der vorhergehenden Programmatik (OVB) wurden weitergeführt. Die Lokalisierung hat insofern gegriffen, als meist über die Gemeindegrenzen hinweg nicht mehr kooperiert wird. Regionale Verbände, wie sie im voorranggebiedsbeleid initiiert wurden, sind nicht mehr evident. Verhandlungen finden in erster Linie zwischen der Gemeinde und den Schuldirektionen statt, außerschulische Instanzen werden selten hinzugezogen. Sie werden eher in Arbeitsgruppen für schulpolitische Entwicklungsfragen herangezogen (Mulder und van Langen 1999: 88f.).

11.1.1 Gegenwärtige Maßnahmen zur Förderung von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen

Bezeichnenderweise wird in einem „onderwijskundig lexicon" (Pädagogisches Lexikon) aus dem Jahr 1999 noch immer der Begriff „achterstandsleerlingen" (Defizit-SchülerInnen) verwendet. Dies deutet darauf hin, dass im Schulsystem von einer gewissen Norm, von einem Level ausgegangen wird, auf dem sich SchülerInnen zu befinden haben. Entsprechen sie dieser Norm nicht, dann ist die Rede von „defizitären SchülerInnen". In der Folge gehen die AutorInnen jedoch darauf ein, dass der Unterricht verbessert werden muss, um SchülerInnen mit Defiziten einen passenden Unterricht anzubieten. Erst in zweiter Instanz sollte bei

den SchülerInnen direkt angesetzt werden. SchülerInnen müssen Zeit zum Lernen bekommen. Dafür sind folgende Maßnahmen und Regeln zu berücksichtigen (Mulder und van Langen 1999: 78):

- *mehrere Anweisungen sind effektiver*
- *mehr Zeit, um Anweisungen zu verarbeiten*
- *mehrere Gelegenheiten, um ihre Arbeiten fertigzustellen*
- *mehr Hausübungen*
- *positives Feedback von den LehrerInnen*
- *gutes Klassenklima und Klassenmanagement – wofür die LehrerInnen verantwortlich sind*
- *mehr Betonung auf Basiskenntnissen*
- *klarere und öftere Beschreibung der Ziele während des Unterrichtsjahres*
- *öfter Wissen überprüfen*
- *klare Angaben im Bezug auf Hausübungen und wie damit umgegangen werden soll*

In der Schulpolitik sind folgende Maßnahmen empfohlen:

- *Vorschulprojekte, Vorbereitung auf die Schule, um den Schuleinstieg zu erleichtern*
- *Kontakt zu den Eltern, um den Abstand zwischen Schule und den Eltern von „achterstandsleerlingen" zu verringern*
- *Ganztagsschule – hierfür gibt es Versuche in vier Großstädten in den Niederlanden; Angebote, die nach der Schulzeit angeboten werden, sollten in den Regelunterricht integriert werden, um eine Leistungssteigerung zu erzielen*
- *Betreuung von „allochthonen" SchülerInnen*
- *Nederlands als 2de taal (NT2) – 3/4 der Schulen mit „allochthonen" SchülerInnen verwenden eine spezielle NT2-Methode oder NT2-Material, der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Wortschatz-Erweiterung*

11.2 Neue Ansätze für den Umgang von Schulen mit Heterogenität

„School zet je deuren open!“ (Schule, öffne deine Türen!)

So lautet die Aufforderung einer Schuldirektion in Den Haag (van der Ree in Uitleg 7, 24. 4. 2002). Schulen müssen nicht versuchen, intern alle Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu lösen. Das Stevin College in Den Haag probiert neue Ansätze der Kooperation zwischen Schulleitung, SchülerInnen und Partnerorganisationen in der unmittelbaren Umgebung aus. Das Schulgebäude wird öffentlich zugänglich und Zentrum von Aktivitäten in der Nachbarschaft. Durch die Eingebundenheit und Zusammenarbeit wachsen Verantwortungsgefühl und gemeinsame Anliegen für die Wohnumgebung, wodurch mehr Sicherheit und Wohlbefinden entstehen kann. Das Stevin-College verfolgt ein zweigleisiges Programm der Schulentwicklung. Intern sollen die Lernprozesse durch ein neues didaktisches System optimiert werden, extern soll durch Kooperation mit diversen Organisationen und Institutionen in der unmittelbaren Umgebung die Sicherheit in der Schule und im umliegenden Wohnbezirk erhöht werden.

11.2.1 ILS – Interaktives Lerngruppen-System

Das neue didaktische System heißt ILS interactief leergroepensysteem (interaktives Lerngruppensystem). Dies ist eine Form des kooperierenden Lernens in der Klasse. Die Gruppeneinteilung basiert auf Lernstilen, der freien Wahl des/r Schülers/in und auf sozialen Kompetenzen. Eine Gruppe sollte sich möglichst aus SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernstilen zusammensetzen. So können die Kinder voneinander lernen, sich gegenseitig herausfordern und ergänzen, für ein gutes Resultat einer Gruppenarbeit ist vor allem die Kooperation der Kinder untereinander ausschlaggebend. Sie lernen selbstständig zu arbeiten und durch Kooperation ihr Lernziel zu erreichen. Für LehrerInnen bedeutet dieses Gruppensystem, weniger Führungsposition innezuhaben, vielmehr begleitende, organisierende, beratende und koordinierende Funktionen wahrzunehmen. Dafür werden sie eigens geschult.

Das Erlernen von selbstständigem Denken und Arbeiten ist vor allem für weiterführenden Unterricht von Relevanz, da die Oberstufe immer mehr

in Module eingeteilt wird und immer mehr von den SchülerInnen erwartet wird, dass sie Lehrinhalte selbst erarbeiten und umsetzen.

Bezüglich des interaktiven Lerngruppensystems bleibt anzumerken, dass es wohl eine Methode darstellt, die einen effektiven Lernerfolg für heterogene Lerngruppen erzielen kann. Jedoch wird ein wesentlicher Aspekt im Schulsystem unterschätzt: Die Rolle der Lehrkraft und deren persönliche Beziehung zu den SchülerInnen. Wie Bender-Szymanski (2001) ausführt, ist eine der erfolgreichen Strategien im Umgang mit heterogenen Klassen (in jeder Hinsicht – leistungsbezogen, kulturell, motiviert etc.), die Zielsetzungen neu zu gestalten, Lernziele neu zu definieren. Dazu zählt, die eigene Rollendefinition als einer auf Distanz und Wahrung der Autorität bedachten Lehrkraft zu erweitern, Selbstsensibilisierung und Selbstkontrolle hinsichtlich möglicher Effekte eigenen Handelns zu üben und über Grenzen eigener Ertragbarkeit von Äußerungsformen im Unterricht zu reflektieren. Es wird für wichtig erachtet, eine Beziehung zu den SchülerInnen herzustellen,

„in der ich einerseits eine Freundin und Vertraute sein kann, andererseits auch eine gewisse Autorität bin, zu der Distanz gewahrt werden muss",

so eine in Bender-Szymanski's Studie befragte Lehrerin (Bender-Szymanski 2001: 78).

Wenn Schule und Lernen darauf reduziert wird, lediglich als Berufsvorbereitung zu dienen und Kinder und Jugendliche für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes dienbar zu machen, wird das Humboldtsche Ziel von Bildung weit verfehlt. Ein niederländischer Lehrer im Interview dazu:

"Früher war der Unterricht schülerorientiert, Bildung als Mittel zur Emanzipation. Und heute ist der Unterricht arbeitsmarktorientiert. Der emanzipatorische Unterricht fällt als erstes weg, alles ist nur mehr auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet. Andere Aspekte von Emanzipation, von Interessen, von Freizeitbeschäftigung. Das fällt alles weg! Das Schulsystem ist in sich repressiv, selektiv und so weiter, es uniformiert in Richtung von den Normen und Werten vom Arbeitsmarkt. Und der Lehrer wird danach beurteilt, ob sein Schüler auf dem Arbeitsmarkt unterkommt! Es ist ja nicht einmal das Streben nach dem Arbeitsmarkt, der Arbeitsmarkt wird als <u>das</u> Kriterium gesehen! Das ist die paradoxe Aufgabe von Bildung. Wenn du dir so ein Kind ansiehst in der Pubertät, wenn du schaust, was sie wirklich beschäftigt, was da alles so passiert an Entdeckungen, Erkundungen, was sie erst suchen und finden müssen in ihrer Freizeit – was sie wichtig finden, was sie nicht wichtig finden, was sie wollen,

was sie nicht wollen... und wenn man sich dann so eine Schule anschaut, da sitzen sie zu dreißigst in ihren Bänken und müssen den ganzen Tag nur zuhören und schreiben und Hausübungen machen... was macht so eine Gesellschaft eigentlich?" (Lehrer für Nederlands als 2de taal, ROC, Tilburg, Interview)

An den niederländischen Schulen habe ich den Eindruck gewonnen, dass die Lehrkräfte ihre Aufgaben in der reinen Wissensvermittlung sehen, sie nehmen eher eine KoordinatorInnen-Rolle ein. Oft liefen Unterrichtseinheiten so ab, dass die Lehrkraft in der ersten Viertelstunde den Unterrichtsstoff erläuterte, danach mussten die SchülerInnen selbstständig mit ihren Lehrbüchern arbeiten, meist in schriftlicher Form. Damit orientieren sich die LehrerInnen an dem Lernziel „selbstständiges Arbeiten", degradieren sich selbst meine Erachtens aber zu distanzierten Instanzen, die einen abstrakten Lernstoff zu vermitteln versuchen.

Die Institution Schule hat auch die Aufgabe, soziales Lernen anzubieten, nicht nur abstraktes Wissen zu vermitteln. In einer Hauptschule in Wien hat die Direktion als Reaktion auf ein besonders schwieriges SchülerInnen-Klientel mit einem hohen Anteil sozial verwahrloster Kinder die soziale Bezugspersonen-Rolle der LehrerInnen verstärkt. Dort wurde eine Klasse von einem fixen Team von drei bis vier LehrerInnen unterrichtet, der Klassenvorstand verbrachte nahezu den ganzen Tag in der Klasse, teilweise als Begleitperson. Dadurch war es möglich, eine intensive Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen, was für ein vertrauensvolles und sicheres Klima sorgte, das Lernen erst ermöglichte. Der Klassenvorstand im Interview dazu:

„Eine gute Klassengemeinschaft ist das Wichtigste für mich! Das ist die Grundlage, um überhaupt drinnen arbeiten zu können. Also ohne eine einigermaßen funktionierende Klassengemeinschaft, ist für einen Lehrer ein effizientes Arbeiten meiner Ansicht nach nicht möglich. Und wenn diese Klassengemeinschaft nicht einigermaßen funktioniert, dann zerfleddert das alles. Hier sind Kinder, die aus nicht sehr stabilen Verhältnissen zu Hause kommen. So haben sie hier ein bisserl ein sicheres Nesterl. Und wenn man ein sicheres Nesterl hat, von dem heraus kann man dann auch ein bisserl was tun. Wenn das nicht hinhaut, also wenn sie da permanent Streitereien haben, das zieht sich ja von der Pause und vor der Schule und nach der Schule, das zieht sich mit. Und dann kann sich ja keiner konzentrieren auf seine Arbeit. Also für mich ist das die Voraussetzung. An der muss einmal gearbeitet werden, um überhaupt dann irgendwelche Inhalte rüberbringen zu können."

Der Ansatz, keine Klassen mehr zu formieren, sondern in ständig wechselnden Gruppen zu unterrichten, läuft Gefahr, das soziale Lernen innerhalb der Gruppe und das Solidaritäts- und Verantwortungsgefühl in einem Klassenverband zu vernachlässigen. Dazu eine Wiener Musiklehrerin:

„Aber ich lege von mir aus relativ wenig Wert (auf kulturelle Hintergründe, Ergänzung SB), weil ich eben das Prinzip habe, wir sind eine Klasse, wir gehören jetzt vier Jahre zusammen, und mir persönlich ist es wurscht, ob du von dort oder da oder da kommst. Und ich bin bis jetzt so nicht ganz schlecht gefahren."

Der zweite Schwerpunkt beim interaktiven Lerngruppensystem ILS ist die Integration eines Sprachprogramms. Sprachunterricht soll in allen Fächern Eingang finden. In jedem Fach soll auf sprachliche Schwierigkeiten und Defizite der SchülerInnen geachtet werden, die Erweiterung des Wortschatzes und korrekter Sprachgebrauch sind in allen Unterrichtsgegenständen Lernziel, vor allem dort, wo es auch um Fachvokabular geht.

Um Sicherheit im Schulgebäude gewährleisten zu können, wurden im gesamten Haus Überwachungskameras angebracht. Die Schulleitung sah dies als einzige Möglichkeit, um ein sichereres Klima zu schaffen und Vandalismus vorzubeugen. In weiterer Folge soll das Schulgebäude für die SchülerInnen mehr sein, als nur „Schule". Durch außerschulische Aktivitäten, die ins Haus geholt werden, sollen sich die SchülerInnen im Schulumfeld zu Hause fühlen, ein Zugehörigkeitsgefühl soll entstehen, die Schule soll ein Ort sein, auf den sie stolz sind, sie sollen sich mit der Schule identifizieren können. Nur so sei es möglich, bei ihnen auch ein Verantwortungsgefühl zu erwecken. Ein SchülerInnen-Komitee erhält ein gewisses Budget zur Verfügung, mit dem es selbst einen Plan entwickeln kann, wie das Klima an der Schule sicherer und angenehmer werden kann. Dieses Komitee arbeitet mit der Schuldirektion zusammen.

Aus der Schulumgebung werden VertreterInnen von Organisationen und Institutionen eingeladen, das ebenfalls mit der Schule zusammenzuarbeiten. Ihre Aufgabe ist es unter anderem, die SchülerInnen auf ihr eigenes Verhalten aufmerksam zu machen, ihnen bewusst zu machen, welche Folgen ihr Verhalten haben kann, sowohl im negativen als auch im positiven Sinn. In der Folge werden SchülerInnen eingeladen, an Pro-

blemlösungsstrategien aktiv mitzuarbeiten. Das Szenario des Stevin Colleges sieht so aus:

„Das Schulgebäude muss von morgens 8 Uhr bis abends um 11 Uhr offen sein. Die Umgebung muss eine Aufgabe in der Verwaltung und Führung der Schule bekommen, ebenso sollten die SchülerInnen da miteinbezogen werden und eine Aufgabe bekommen. Sie könnten z.B. selbst Aktivitäten ausdenken und anbieten, die einen festen Platz in der Nachmittags- und Abendgestaltung bekommen" (van der Ree in Uitleg 7, 24. 4. 2002).

Kooperationsbereiche sind bereits im Entstehen. Ein Jugendzentrum in der Nachbarschaft will Kurse für Theaterspielen und Musizieren anbieten, die Väter vom Väterzentrum wollen die Schulküche nutzen und gemeinsam mit den SchülerInnen einen Abend pro Woche kochen und Leute aus der Umgebung zum gemeinsamen Essen einladen.

Die Schule soll multifunktionell werden – ein Sammelplatz zum Lernen, für Begegnungen und Erfahrungen. Es soll eine Schule werden, wo LehrerInnen gerne arbeiten und SchülerInnen motiviert lernen.

11.3 Mentoringprogramme oder „Success maakt successvol" (Erfolg macht erfolgreich)

Neue Ansätze in der Erforschung von Schulerfolgen bietet Maurice Crul (1999). Grundsätzlich geht Crul davon aus, dass in einer Untersuchung über Schulerfolge nicht die SchülerInnen im Zentrum der Forschung stehen sollten, sondern die Unterrichtspraxis (Crul 1999: 91). Sein Ansatzpunkt dabei ist, dass schlechtere Schulerfolge bei Migrantenjugendlichen auf sozio-ökonomische Bedingungen zurückzuführen sind. Kultur spielt wohl eine Rolle, jedoch immer nur im Kontext mit der Gesellschaftsschicht (oder Klasse, wie Crul es nennt). Er analysierte in seiner Studie die Schlüssel-Elemente im Unterricht, anhand derer die schulischen Ergebnisse bestimmt werden sowie die Selektionsmechanismen innerhalb des Schulsystems. Erst darauf aufbauend widmet er sich den Bedingungen und dem Umfeld in dem SchülerInnen aufwachsen und hier in erster Linie dem Einfluss von Geschwistern und peer-groups. Anstatt wie in Bourdieus „Theorie einer Praxis" nach den Faktoren zu suchen, die den Unterrichtsablauf beeinflussen, konzentrierte er sich auf die tatsächliche Praxis: Was passiert in der Praxis – in der Schule wie zu Hause – im Bezug auf Schulerfolg (Crul 1991: 108).

In der Studie kristallisierte sich heraus, dass Hilfe und Unterstützung von Geschwistern, Gruppen und FreundInnen entscheidende wichtige Faktoren sind, die einen Schulerfolg positiv beeinflussen. Das Fehlen von elterlicher Unterstützung zeigt negative Auswirkungen auf allen Ebenen.

In einer Nachfolgestudie zeigt Crul (2001) auf, wie ein von der Schule initiiertes Mentoring-Programm diesen Einfluss von group-members positiv nutzen kann. In diesem Mentoring-Programm übernehmen ältere SchülerInnen quasi die Rolle älterer Geschwister, die sich als positiv für eine erfolgreiche Schullaufbahn herausgestellt haben. Besonders effektiv ist ein solches Mentoring, wenn MentorIn und Mentee ähnliche Erfahrungen teilen, also etwa aus derselben Migranten-Community kommen.

„Der Schlüssel zum Erfolg bei der Betreuung ‚aus dem eigenen Kreis' ist, dass die Hilfe von einem Menschen kommt, der sich in die Situation des Jugendlichen hineinversetzen kann, sowohl zu Hause als auch in die Schul-Situation" (Crul 2001: 2).

Es geht hier keineswegs um „Nachhilfe" im herkömmlichen Sinn, sondern der/die MentorIn dient als AnsprechpartnerIn für viele Situationen, und diese sind oft spezifisch für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen. MentorInnen, die selbst nicht nur diese Migrationserfahrung sondern auch die schulischen Erfahrungen teilen, können als identitätsstärkende Personen positiven Einfluss ausüben: Denn sie haben die Schullaufbahn bereits erfolgreich durchlaufen, ihre Laufbahn ist real und erstrebenswert.

MentorInnen kann man alles fragen, sie bieten eine gewisse Sicherheit, vor allem für SchülerInnen, die vielleicht aus mangelndem Selbstvertrauen das eine oder andere nicht nachzufragen trauen, beispielsweise, wenn sie im Unterricht nicht alles gut verstanden haben (vielleicht auch, weil sie gerade nicht aufmerksam zugehört haben...). Es besteht kein Machtverhältnis. MentorInnen stehen in der Regel zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Der Altersunterschied ist geringer als zu LehrerInnen oder Eltern, das erleichtert die Kommunikation und fördert das Verständnis, die Lebenswelten liegen näher beieinander. MentorInnen haben mit ähnlichen Problemen umgehen müssen, sie mussten ebenso nach Lösungsstrategien suchen und können diese Erfahrungen nun weitergeben. Sie können beim Vermitteln helfen, zwischen Eltern,

LehrerInnen und SchülerInnen, sie können einfach ein offenes Ohr, Verständnis und beratende Worte anbieten.

Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien (im Bezug auf sozioökonomische Verhältnisse und Bildung) verfügen oft nicht über Rollenmodelle und nachahmungswürdige Lebensentwürfe in ihrem Umfeld. Sie kennen wenige erfolgreiche Jugendliche, die etwa eine Hochschullaufbahn anstreben oder bereits absolvieren. Dadurch rückt eine erfolgreiche schulische weiterführende Laufbahn in weite Ferne und mit ihr die Ambitionen, eine solche anzustreben. Im Sinne von Empowerment sollen die MentorInnen an die Kapazitäten der SchülerInnen appellieren, sie stimulieren und richtungsweisend sein. Einerseits zeigen sie durch ihre Vorbildwirkung, wie mit dem nötigen Einsatz und Arbeitsaufwand etwas erreicht werden kann (erfolgreicher Schulabschluss), andererseits müssen die SchülerInnen selbst daran arbeiten, sie sind selbst dafür verantwortlich, Leistung zu erbringen (Crul 2001: 12).

Ein Mentoringsystem dieser Art steht in der Tradition von Empowerment, wo Gruppen sich aus eigener Kraft emanzipieren. Benachteiligte Gruppen durchbrechen dann selbst den Kreislauf der Machtlosigkeit, der Benachteiligung und der Rückständigkeit, indem sie selbst auf der Basis von Erfolg handelsfähig werden. In der Studie von Crul zeigte sich, dass die Schulergebnisse besser wurden, die Motivation gesteigert werden konnte und dass sich die Mentees mehr auf ihre schulischen Leistungen (wie etwa Lernen lernen, Planen lernen etc.) konzentrierten. Die sozial-emotionale Betreuung im MentorInnen-Projekt stärkte das Selbstvertrauen der SchülerInnen und somit auch deren Wehrhaftigkeit (Crul 2001: 70).

In den hier angeführten neuen Ansätzen liegt viel Potential. Wichtig ist, dass neue Ansätze nicht auf den jeweiligen Ebenen (Bildungspolitik – Schule – SchülerInnen) stehen bleiben, dort festgenagelt bleiben. Die Verantwortung liegt weder allein bei der Schulpolitik noch allein bei den Schulen, und sie kann sicher nicht allein bei den SchülerInnen und deren Eltern oder LehrerInnen liegen. Neue Maßnahmen, neue Ideen müssen auf mehreren Ebenen angestrebt und umgesetzt werden, sonst bleiben sie in den Anfängen stecken – ähnlich wie es dem Unterrichtsprinzip Inter-

kulturelles Lernen ergeht, das mehr oder weniger „von oben herab“ im Lehrplan verankert wurde und dessen Umsetzung letztlich in die Eigenverantwortung der LehrerInnen gedrängt wurde.

Zielführend und sinnvoll ist jedoch in erster Linie die kritische Betrachtung und die Analyse von Unterrichtsprinzipien, Maßnahmen, Änderungen, Reformen etc. auf Basis empirischer Erhebungen, wie etwa die vorliegende Studie eine ist. Aus solchen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Thematik ist es möglich, Schlussfolgerungen zu ziehen und neue Ideen zu schaffen. Darauf gehe ich im letzten Kapitel, in meinem Resümee ein.

12 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

12.1 Zusammenfassung

Globalisierung ist auf die

„... Totalität gesellschaftlichen Wandels gerichtet, der alle menschlichen Lebensbereiche einschließt", also sowohl die „Makroebene der Weltgesellschaft ... als auch die Mikroebene, auf welcher der Lebensalltag der Menschen abläuft, und somit auch Schulen und Klassenzimmer, ungeachtet des tradierten Beharrungsvermögens, das sich dem Wandel widersetzt" (Anweiler und Mitter 2002: 358-359).

In diesem Buch habe ich versucht aufzuzeigen, in welcher Form auf globale Vorgänge im lokalen Kontext (re)agiert wird. Auf der Basis sozialanthropologischer methodischer und theoretischer Ansätze (Appadurai, Baumann, Gupta and Ferguson, Hannerz, Sahlins,) erfolgte eine Annäherung an relevante Fragestellungen, die sich aus durch Migration bedingte Veränderungen im Kontext Schule ergeben. Nach einer Erläuterung meiner empirischen Herangehensweise und Hintergrundinformationen zu meinen Feldforschungen, biete ich eine überblicksmäßige Darstellung von demographischen Gegebenheiten im Bezug auf die Migrationssituation in Österreich und in den Niederlanden. Im Anschluss wurde einführend das Schulsystem in seiner jeweiligen nationalstaatlich definierten Form dargestellt und gleichzeitig kritisch betrachtet, wobei ich mich in meiner Kritik in erster Linie an Bourdieu orientiert habe. Aus der Kritik heraus folgt eine Überleitung zur Auseinandersetzung mit Interkulturalität innerhalb des Schulsystems – eingangs überblicksweise aus europäischer Sicht, sozusagen als Überbau für die weiter hinten dargestellte Praxis des Umgangs mit Interkulturalität in zwei europäischen Ländern, nämlich in Österreich und in den Niederlanden.

Am Beispiel der von mir dargestellten und analysierten Diskurse im Klassenzimmer im Kapitel „(Inter)Kulturelle Verhandlungsräume" kristallisiert sich die national-kulturelle Reproduktion von Einstellungen und Wissen gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge besonders deutlich heraus. Mit einer „dichten Beschreibung" von diskursiven Situa-

tionen im Klassenzimmer wollte ich analysieren, wie kulturell-ethnische Inhalte „verhandelt", besprochen, vermittelt, zugelassen, verhindert etc. werden. Daran lässt sich aufzeigen, wie schulische Sozialisation in gesellschaftliche und kulturelle Kontexte gebettet ist.

Darüber hinaus ist die schulische Sozialisation auch aus soziologisch-pädagogischer Sicht zu betrachten, in der sich allgemeine sozialpädagogische Sozialisationsmuster herauskristallisieren. Daraus ergibt sich die Frage nach der Notwendigkeit eines für alle SchülerInnen adäquaten Schulsystems, die anhand diverser Studien zu Schullaufbahnen und Schulerfolgen von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen dargelegt wurde. Damit wurde die Problemstellung gefestigt, auf der überhaupt die Ansätze zum „Interkulturellen Lernen" basieren – die institutionalisierte Benachteiligung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache bzw. auch von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen, die sich in Schulerfolgen bzw. Misserfolgen manifestiert.

Nach einer umfassenden Beschreibung des niederländischen Schulsystems, vor allem in Hinblick auf Umgang mit kultureller Heterogenität, versuchte ich in der Folge aus den empirisch erhobenen Daten in Österreich und in den Niederlanden in Verknüpfung mit sozialanthropologischen Ansätzen aus der Jugendkultur-Forschung (Amit-Talai, Toren, Wulff) und sozialanthropologischen Ethnizitäts- und Identitätsforschungen (Barth, Çınar, Eriksen, Gupta and Ferguson, Strasser) auf identitätsrelevante Bereiche und Fragestellungen Schlüsse zu ziehen. Anhand zahlreicher Interviewbeispiele wurde dargestellt, in welcher Form meine GesprächspartnerInnen, in erster Linie LehrerInnen und SchulleiterInnen, kulturelle Heterogenität und alle Bereiche, die damit in Zusammenhang stehen (wie eben Interkulturelles Lernen, Multilingualität, Diskriminierungen, ethnische Fragestellungen, Konfliktsituationen, Unterrichtsmaterial, Ausbildungssituation etc.) erfahren, rezipieren und ihren Umgang damit finden. Die empirisch erhobenen Daten wurden mit niederländischen sozialanthropologischen empirischen Studien zu der Thematik angereichert und ergänzt.

Interkulturelles Lernen stellt im österreichischen Schulsystem die jüngste Reaktion auf die durch Migration veränderte gesellschaftliche Situation

dar, wohingegen in den Niederlanden bereits neue Ansätze zum Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen und (nach 30 Jahren noch immer) mit SchülerInnen aus benachteiligten Verhältnissen (in welcher Form auch immer) entwickelt werden. Trotzdem kann und darf die Frage nach kulturell-ethnischen Identitätsbildungen im schulischen Bereich nicht außer Acht gelassen werden, denn in gesellschaftlichen Bereichen, wo Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und unterschiedlicher Sprachen zusammen leben, arbeiten, lernen und kommunizieren, wird die Notwendigkeit des Erlernens interkultureller Kompetenz vordringlich. Interkulturelles Lernen ist ein wesentlicher Schritt in diese Richtung, eine Vernachlässigung würde einen Rückschritt bedeuten. Interkulturelles Lernen kann helfen, Konfliktpotentiale auszuloten, dafür zu sensibilisieren und letztlich kreative Umgangsformen mit der kulturellen Heterogenität liefern. Aber selbstverständlich darf Schule nicht alleine die Aufgabe der Vermittlung interkultureller Kompetenzen zukommen, die Ziele des gegenseitigen Verständnisses, der gegenseitigen Anerkennung, der Offenheit und des Interesses am „anderen" müssen in allen gesellschaftlichen Bereichen verfolgt werden. Schule ist niemals abgesondert von der Gesellschaft zu betrachten.

Gesellschaften in Europa, und vor allem in der EU, sind zunehmend von kultureller Vielfalt geprägt. Migration ist in diesen Zeiten verstärkter Mobilität als ein Effekt und Teilbereich von Globalisierung zu interpretieren, aus der sich Auswirkungen heraus kristallisieren, die ihren Einfluss auf die derzeit in Nationalstaaten eingeordnete Welt nehmen und sich in großem Ausmaß in nationalstaatlichen Institutionen, wie z.B. der Schule, manifestieren. Konkret zeigen sich die Auswirkungen letztlich in den Klein- und Kleinstbereichen von gesellschaftlichen Institutionen und Lebensräumen, wie in diesem Buch am Beispiel Klassenzimmer dargestellt wird. Anhand dieser Ebenen (Migration als Globalisierungseffekt, Schule als nationalstaatliche Institution und das Klassenzimmer als interkultureller Begegnungsraum) lässt sich letztlich aufzeigen, wo die Unterschiede und/oder Ähnlichkeiten in der Um- und Auseinandersetzung von Personen in ihren kleinen gesellschaftlichen Aktionsräumen mit Effekten von Globalisierung liegen und welche Rolle die dazwischen liegenden Ebenen wie eben der Nationalstaat und die Schulpolitik/Schule einnehmen, welchen Einfluss sie ausüben, wie sie die Ansichten und

Handlungen prägen. Anhand der empirischen Forschung zu nationalstaatlicher Schulpolitik, zu Schulen und Klassenzimmern im Lichte kultureller Heterogenität als Auswirkung von Globalisierung zeigen sich die gegenseitigen Bedingung, die gegenseitigen Beeinflussungen, die Wechselwirkung zwischen diesen Ebenen: a) Migration als Teilbereich von Globalisierung, b) Nationalstaat bzw. Schule als nationalstaatliche Institution und c) dem Klassenzimmer als interkulturellem Begegnungsraum.

a) Migration als Teilbereich von Globalisierung:

Auswirkungen von Migration in der Schule als einem gesellschaftlich relevanten Teilbereich von Nationalstaaten stellen die zentrale Forschungsfrage. Wie stellt sich die Institution Schule auf die neuen Anforderungen ein, wie geht sie mit den neuen Herausforderungen in einer Gesellschaft um, die durch Migration und Globalisierung zunehmend ethnisch-kulturell plural(er) wird? Es geht also um Fragen der Auswirkung von Globalisierung in einem kleinen Forschungsfeld, nämlich dem Klassenzimmer. Wie Ulf Hannerz schreibt:

„Das ‚Globale' steht selbst nicht in jedem Einzelfall für die ‚ganze Welt', sondern jeweils nur für gewisse Einflüsse, die, unterschiedlich stark oder schwach, von weither kommen und über Klassenräume, Videofilme, Touristen, Flüchtlinge oder was immer sonst hier eindringen" (Hannerz 1995: 78).

b) Schule als nationalstaatliche Institution

Schule ist in Staaten wie Österreich und den Niederlanden jene gesellschaftliche Institution in der bei weitem der häufigste und intensivste interkulturelle Kontakt, oder zumindest Kontakt zwischen der Mehrheit und ethnisch-kulturellen Minderheiten, meistens aus Migrationsverhältnissen, stattfindet. Die Schule ist eine nationalstaatliche Bildungsinstitution mit homogenisierenden Zielstellungen und in dieser Definition hat sie eine wesentliche Funktion im Bezug auf kulturelle Reproduktion innerhalb des jeweiligen Nationalstaates inne.

„They operate on the cutting edge between, on the one hand, reproducing recognizably nation-specific structures, routines and imaginaries, on the other

recognizing and engaging with cultural differences and socio-cultural inequalities on a day-to-day basis" (Baumann in Schiffauer et al. 2003: 16).

Baumann beschreibt zwei eigentlich widersprüchliche Aufgaben von nationalstaatlichen Schulen: die Fortsetzung einer gewissen national-staatlichen Kontinuität bei gleichzeitiger Integration von „non-nationals and first-generation citizens" in ein demokratisches Projekt, das gleiche Chancen und gleiche Zugangsmöglichkeiten für alle bieten will (Baumann in Schiffauer et al. 2003).

c) Klassenzimmer als interkulturelle Begegnungsräume

Klassensituationen, in denen Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gemeinsam unterrichtet werden und in denen viele Kinder die Erfahrung der Migration teilen, sind ein relativ junges Forschungsfeld für die Sozial- und Kultur-Anthropologie, das sich erst im Zuge von Globalisierungstheorien herauskristallisiert hat. EthnologInnen setzten sich mit Fragen des Umgangs mit Neuem, Anderem, Fragen der An-eignung von fremden Dingen und Ideen sowie der kulturellen Interpretation und Umdeutung auseinander (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 11). Dabei wird die Ethnologie auf jene gesellschaftlichen Bereiche fokussiert, wo diese Verflechtungen auf der alltäglichen, individuellen, persönlichen Ebene stattfinden. Diese Ebenen werden in der allgemeinen, weltweiten Globalisierungsdebatte oftmals ausgeblendet. Sie beschreibt in erster Linie eine einseitige kapital-gesteuerte „Weltwirtschaft" und „neue Weltordnung" in einem welt- und wirtschaftspolitisch imperialen Herrschaftsanspruch (Hauser-Schäublin und Braukämper 2002: 12).

12.2 Resümierender Vergleich zwischen der Schulpolitik und Schulpraxis in Österreich und den Niederlanden

Wo liegen nun die Unterschiede, wo liegen die Ähnlichkeiten in der Auseinandersetzung von Schule mit kultureller Pluralität in den beiden EU-Staaten Österreich und die Niederlande?

Während meiner Feldforschungen (verteilt über den Zeitraum September 1999 bis Juni 2002) waren in beiden Staaten politische Veränderungen im Gange, die einander überraschend ähnlich sind. Es konnte sich erstmals seit 1945 ein Rechtspopulismus etablieren, der massiv auf Ausländerfeindlichkeit und Einwanderungsstopp setzte. Diese Neuorientierungen in der jeweiligen nationalen Politik zeigte umgehend Wirkung im Bereich des staatlichen Schulwesens.

In Österreich hatte sich im Frühjahr 2000 erstmals eine „schwarz-blaue" Regierung etabliert. Die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) und die Österreichische Volkspartei (ÖVP) erarbeiteten ein Regierungsprogramm, das u.a. auf die Schulpolitik seinen Einfluss nahm. Finanzielle Belastungen durch Studiengebühren, Kürzungen im Schulbereich wie etwa durch Erhöhung der Lehrverpflichtung von LehrerInnen, Streichung der Abgeltung von Klassenvorstands- und Kustodenämtern, Streichung der Maturataxen, Änderungen der Berechnungsmethoden von zweckgebundenen Zuschlägen[34] sowie Erhöhung der SchülerInnenzahlen waren Teile dieses „Belastungspakets".

In den Niederlanden fand ebenfalls ein politischer Rechtsruck statt, der das Wahlergebnis der Nationalratswahlen 2002 wesentlich beeinflusste. Der politische Mord am 6. Mai 2002 an dem Newcomer Pim Fortuyn,

---

[34] Die Änderung der Be- und Abrechnungsmethode zu zweckgebundenen Zuschlägen hatte u.a. Auswirkungen auf Angebote und Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. War die Verwendung von Zuschlägen zuvor zweckgebunden etwa für Muttersprachlichen Unterricht oder Deutsch als Zweitsprache einzusetzen, konnte nun schulautonom über den Verwendungszweck entschieden werden (aus einem Brief der Bundesministerin des BMBWK vom 15. 3. 2001 an den Stadtschulrat für Wien: Betreff: „Stellenplanrichtlinie 2001 für allgemein bildende Pflichtschulen").

einem neoliberal-rechtspopulistischen Politiker, bewirkte in den Niederlanden eine Massenhysterie und prompte Reaktionen, die sich in den 14 Tage später stattfindenden Wahlen zu Buche schlugen: Die erst drei Monate zuvor formierte Lijst Pim Fortuyn wurde die zweitstärkste Partei im Land. Die stimmenstärkste Partei CDA (Christen Democratisch Appel) ging eine Koalition mit der rechtsliberalen VVD (Volkspartij voor Vrijheid en Democratie) und der rechtspopulistischen Lijst Pim Fortuyn ein. Bereits zwei Monate nach der Regierungsbildung wurde beschlossen, den Unterricht in Migrantensprachen sukzessive abzuschaffen.

Anfang 2003 sind beide Regierungen gefallen. Sowohl in Österreich als auch in den Niederlanden konnten sich die neu formierten Regierungen nicht durchsetzen und lösten sich vorzeitig auf. Neuwahlen fanden statt (in Österreich am 24.11.2002, in den Niederlanden am 22.1.2003), in beiden Ländern bekamen die Mitte-rechts-konservativen Parteien ÖVP und CDA die meisten Stimmen. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit sind Koalitionsverhandlungen zwischen der CDA und der PvdA in den Niederlanden noch im Gange, die Verhandlungen laufen zäh. In Österreich hat sich wieder dieselbe Koalition gebildet wie vor den Wahlen, obwohl der sogenannte „Wählerauftrag“ gemessen an den Wählerstimmen anders gelautet hat (die SPÖ, Sozialdemokratische Partei Österreichs, war die zweitstärkste Partei).

Meines Erachtens wäre nach dem Scheitern der rechtsgerichteten Regierungen eine Neuorientierung angesagt gewesen, die jedoch in beiden Ländern nicht angestrebt wurde. Die politischen Ziele und Parteiprogramme der in Frage kommenden sozialdemokratischen Parteien SPÖ respektive PvdA (Partij van de Arbeid) weichen nach mehr oder weniger langen Oppositionsperioden stark von jenen der konservativen Parteien ab, was ein gemeinsames Regieren schwierig machen würde. Eine Kooperation mit den an der Regierungsaufgabe gescheiterten rechtspopulistischen Parteien FPÖ respektive Lijst Pim Fortuyn sind nach dortigen massiven partei-internen Auseinandersetzungen und aufgrund enormer Wahlstimmenverluste keine reale Option. Durch den Rechtsruck wurde das politische Feld aufbereitet, werden die rechtsgerichteten konservativen liberalen Regierungsagenden der letzten Jahre bzw. Monate ihre Auswirkungen lange mit sich tragen, der rechtsliberale Kurs wird weitergesteuert.

Dennoch erachte ich den – auch nur zeitlich beschränkten – Fall von Regierungen, die sich gegen eine plurale Gesellschaft richten, aus meiner persönlichen Sicht als politischen Erfolg und als Zeichen – als Zeichen in Richtung Fortschritt, Pluralisierung, globales Denken in vernetzten Zusammenhängen. Die Welt ist in sich verwoben und vernetzt, Gesellschaften sind vielfältig, heterogen und plural, Nationalstaaten beginnen sich neu zu definieren, neue Welt-Konstellationen formieren sich (wenn auch Letzteres im Lichte des zur Zeit stattfindenden Krieges im Irak etwas Bedrohliches annimmt). Krisenherde, Machtverhältnisse, Flüchtlingsbewegungen, Mobilität durch Migration, Osterweiterung der EU – es sind zahlreiche Einflüsse in globaler Hinsicht, deren Auswirkungen sich im Lokalen, im Kleinen niederschlagen und bis in den kleinsten Bereich vordringen. Das vorliegende Buch versucht einen Aspekt der Veränderungen und Vernetzungen in unserer Welt herauszugreifen – die Auswirkungen von internationalen und überregionalen Bewegungen auf eine an sich national definierte staatliche Institution: die Auswirkungen von Migrationsbewegungen auf die Schule.

Wie stellen sich diese Auswirkungen nun im Vergleich dar, wie reagieren und agieren die Nationalstaaten auf die neuen Anforderungen und Herausforderungen im schulischen Bereich? „Interkulturelles Lernen“ ist in österreichischen Schulen seit den 1990er Jahren als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert, während sich in den Niederlanden schon ungefähr 10 Jahre früher, also Anfang der 1980er Jahre, ein interkultureller Ansatz entwickelt hat. Die frühere Reaktion in den Niederlanden ist aus einem historischen Kontext (Kolonialisierung) erklärbar und steht weiters in Zusammenhang mit der Entwicklung eines kulturell pluralistischeren sowie dezentralisierteren Gesellschaftssystems.

Unterm Strich kann resümiert werden, dass bei näherer Betrachtung der schulischen Praxis im Umgang mit kultureller Pluralität wenig konkrete Unterschiede festzumachen waren. Das ist dahingehend ein interessantes Ergebnis als den Niederlanden im Bezug auf Migrationspolitik und Schulpolitik ein Image zuerkannt wird, das NiederländerInnen gemeinhin als liberal, als nicht rassistisch, als nicht diskriminierend gelten lässt. Dieses Image entspricht auch der offiziellen staatlichen Politik, die sich als tolerant und liberal in Fragen der Integration von MigrantInnen oder „nieuwkomers“ (Neuankömmlinge), wie sie neuerdings gerne im offi-

ziellen Kontext genannt werden, darstellt. Dahingegen ähnelt die inoffizielle und praktizierte Migrationspolitik jener Österreichs. Gerd Baumann spricht von einer „politischen Kultur“ und beschreibt die politische Kultur der Niederlande folgendermaßen:

„Sie macht es jedem Bürger zur Pflicht, unablässig und unermüdlich einen Konsens aller mit allen zu suchen“ (Baumann 2000: 165-166).

Jenseits individueller und nationalstaatlicher Positionen haben sich ähnliche Umgangsweisen mit kultureller Pluralität herausgebildet, obwohl die Images und politischen Kulturen der beiden verglichenen Länder sehr unterschiedlich sind. Während die Niederlande in einem stärkeren Ausmaß akzeptieren, dass kulturelle Vielfalt ein Phänomen in ihrer Gesellschaft ist (dies ist beispielsweise im Schulgesetz als Ausgangspunkt für IKL verankert), hat sich diese Grund-Akzeptanz in Österreich noch nicht durchgesetzt (z.B. gibt es in den Niederlanden Kommunalwahlrecht für AusländerInnen, in Österreich wurde dies nach jahrelangen Diskussionen in Wien letztlich wieder abgelehnt, mit Ausnahme von EU-BürgerInnen). Auf der Ebene der Umsetzung z.B. von schulpolitischen Maßnahmen zeigt sich dann jedoch wenig Unterschied in der Praxis von österreichischen Schulen.

Die NiederländerInnen sind sowohl in ihrer Eigen- als auch in der Fremdwahrnehmung MigrantInnen gegenüber liberal, tolerant, nicht ablehnend, integrationsfreudig, konsensfähig. Dieses Image will aufrecht erhalten werden, was u.a. dazu führt, dass der Diskurs um Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit sehr verhalten geführt wird bis gar nicht vorhanden ist. Vor allem spielt sich dieser Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen ab. Während Vorbehalte gegen AsylwerberInnen etwa weit verbreitet und „salonfähig“ sind, sind Vorbehalte gegen BürgerInnen aus den ehemaligen Kolonien tabu. Diese Haltung baut u.a. auf dem politisch-gesellschaftlichen Konsens auf, dass die Niederlande aufgrund ihrer historischen Entwicklung kulturell divers sind. BürgerInnen aus den ehemaligen Kolonien sind Teile der Gesellschaft, denen auch die Berechtigung der Bürgerschaft vollständig zuerkannt wird. Dennoch werden sie als „anders“ – eben als „allochthon“ – definiert und wahrgenommen. So hat sich in den Niederlanden eher eine Segregationspolitik durchgesetzt. Dies äußert sich m.E. in der hartnäckigen Unterscheidung zwischen „allochthon“ und „autochthon“, eine Definition und Zu-

schreibung, die über mehrere Generationen hinweg die Abgrenzung zur niederländischen Bevölkerung verdeutlicht[35].

Diese segregative Migrationspolitik der Niederlande manifestiert sich im schulischen Bereich beispielsweise in der Einrichtung von „Internationalen Schakelklassen", Sammelklassen für eben erst eingewanderte SchülerInnen, in denen sie Unterstützung für das Erlernen der niederländischen Sprache erhalten und zwei Jahre lang in die niederländische Gesellschaft eingeführt werden sollen. Diese Maßnahme wird in Österreich nicht verfolgt[36]. Hier setzt man auf integrative Maßnahmen, Neuankömmlinge werden sofort in Regelklassen eingegliedert und individuell unterstützt – z.B. beim Erlernen der deutschen Sprache.

Segregativ – manchmal auch „apardheid-verdächtig" genannt – ist ebenso die Einteilung in „zwarte en witte scholen". Im Allgemeinen werden Schulen, deren Anteil „allochthoner" SchülerInnen 50 % übersteigt „schwarze Schulen" genannt. Der Ruf solcher Schulen ist in den meisten Fällen schlecht, manchmal zu unrecht. Sie entstehen einerseits durch die Aufnahmepolitik von „bijzondere scholen" – Schulen mit spezieller Programmatik – oder durch demographische Verteilung, also Ballungszentren in der Besiedelung, vor allem in großen Städten. Auch in Wien gibt es Schulen, an denen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch ist. Dennoch gibt es dafür keine offiziellen Definitionen oder Bezeichnungen und in der weiteren Folge dann auch keine offiziellen Fördermaßnahmen.

Es scheint als ob die Niederlande in ihrer politisch offiziellen Akzeptanz einer kulturell pluralen Gesellschaft zwar eher die Dinge „beim Namen nennen", definieren, einteilen und dadurch segregieren und selektieren,

---

[35] In der Studie von Baumann, Kastoryano, Schiffauer, und Vertovec zur Enkulturation türkischer Jugendlicher an Schulen in vier europäischen Ländern (Deutschland, Großbritannien, Frankreich, Niederlande) wird erläutert, dass die niederländischen SchülerInnen die Zuschreibung als „buitenlander" (Ausländer) bevorzugen, weil diese weniger negativ konnotiert ist als die Zuschreibung „allochtoon" (Schiffauer et al. 2003).

[36] Sammelklassen wurden in Wien ausnahmsweise zur Zeit des Krieges in Bosnien-Herzegowina eingerichtet, als zahlreiche Flüchtlingskinder in die österreichischen Schulen kamen.

während Österreich politisch offiziell noch immer mit dem Schicksal hadert, auch als Einwanderungsland in Anspruch genommen zu werden. Dadurch wird weniger definiert und eingeteilt, aber infolgedessen auch weniger segregiert. Unterstützung und/oder differenzierter Umgang mit kultureller Heterogenität werden dadurch in die individuelle Verantwortung von einzelnen abgeschoben. Dies geschieht in beiden Ländern, jedoch aus unterschiedlichen Motiven: In den Niederlanden erwächst dieses Verantwortungsgefühl aus der politischen Kultur einer individualisierten konsensverpflichteten Gesellschaft, in Österreich erwächst es aus der Ignoranz und dem Nicht-Wahrnehmen der staatlichen Politik der Verantwortung, sich mit dem Phänomen Migration konstruktiv auseinander zu setzen und umzugehen.

Demnach wird jedoch weder hier noch dort integriert. Insofern haben wir es mit ähnlichen Reaktionen der beiden Nationalstaaten auf supranationale Globalisierungseffekte wie eben Migration zu tun. Und gerade in Verbindung mit der nationalstaatlich geprägten Institution Schule zeigt sich in beiden Ländern, dass unbewusst und verschleiert das Prinzip des Nationalstaates mit einer grundsätzlich kulturell-ethnisch homogenen Grund-Ausgangs-Lage tradiert und reproduziert wird. Der Staat zieht sich mehr und mehr aus seiner Verantwortung in der Bildungspolitik zurück, Schulautonomie wird groß geschrieben, selektierende schulpolitische Maßnahmen finden neuen Anklang. Wie bereits zuvor erwähnt, geht mit dem politischen Rechtsruck ein Neo-Liberalismus einher, der dieses Ablegen der Verantwortung des Nationalstaates in sozialer Hinsicht – wozu auch „gleiche Chancen im Bezug auf schulische Bildung für alle“ zu zählen ist – legitimiert.

Abschließend:

„Sowohl in Österreich als auch in den Niederlanden fehlen im Bezug auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen nach wie vor klare(re) Richtlinien, deutliche(re) Vorgaben, intensive(re) Wissens- und Kompetenzvermittlung" (Binder in Fillitz 2003: 81)

In meiner Forschung zeigte sich, dass die Praxis des Interkulturellen Lernens keine institutionalisierte, selbstverständliche Grundeinstellung und Lehrhaltung ist, sondern vom Engagement und Interesse einzelner LehrerInnen abhängt. Diese Feststellung wurde schließlich in den Beobachtungen im Unterricht – also bei der Durchführung von Projekten, in der fächerspezifischen Auseinandersetzung mit Interkulturellem Lernen sowie im Einsatz einzelner Maßnahmen – bestätigt. Dort, wo sich eine Lehrkraft aus welchen Gründen auch immer mit Interkulturalität auseinandergesetzt hat, wo ein grundsätzliches Interesse an Themen wie Migration, interkulturelle Gesellschaft, kultureller Austausch vorhanden ist, wird Interkulturelles Lernen im Unterricht eingebracht. Die Gründe für eine Auseinandersetzung mit Interkulturellem Lernen waren jedoch meist im Bereich der Privatinteressen zu finden, sei es, dass die Lehrkraft selbst aus einem bi- oder interkulturellen Hintergrund kommt oder zwei- bzw. mehrsprachig aufgewachsen ist, sei es, dass es sich um eine sozialpolitische Einstellung handelt, sei es, dass sie aufgrund ihrer Lehrerfahrung mit dem Thema in Berührung kam und sich in diese Richtung weiterbildete. Dies kann nicht grundsätzliches Ziel eines Unterrichtsprinzips sein, davon darf ein allgemeines Lehrziel nicht abhängig sein. Hier sind sowohl die bildungspolitischen Instanzen als auch die Wissenschaft gefordert, LehrerInnen einen praktischen und umsetzbaren Zugang zu Inhalten und Zielen des Interkulturellen Lernens zu ermöglichen. Den Schulen muss allgemein die Notwendigkeit des Erlernens interkultureller Kompetenzen nahegelegt werden, wenn Schule den gesellschaftlichen Verhältnissen nahe bleiben will.

Interkulturelles Lernen kann dazu beitragen migrationsbedingten Anforderungen mit einer gewissen Kreativität zu begegnen, der Kreativität Raum zu verschaffen oder aber auch Konfliktpotentiale auszuloten und etwaige Hürden zu überwinden. Das vorliegende Buch soll dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen von seinem abstrakten Charakter abhelfen, indem es in seinen Grundzügen und Grundannahmen analysiert und in seiner Praxisbezogenheit dargestellt wurde. Trotzdem bleibt die

dringliche Aufforderung an Schulpolitik und Wissenschaft die Institution Schule lebensnah zu gestalten – und dazu gehört unter anderem in Zeiten erhöhter Mobilität und Globalisierung das Erlernen eines respektvollen und adäquaten Umgangs miteinander in einer kulturell heterogenen, pluralen Gesellschaft. Hierfür ist es in erster Linie auch notwendig, VertreterInnen von Minderheiten und Migrantengruppen verstärkt in die Schulpolitik miteinzubeziehen. Die Konstitution interkultureller Beziehungen muss in allen Bereichen der Gesellschaft getragen und gefördert werden. Dennoch nimmt Schule in diesem Bereich eine richtungsweisende Aufgabe ein.

13 Literatur

Ahlers, Jos: Hollanda'da okula gitmek. Naar school in Nederland. Onderwijs 9.6. Zweisprachige Informationsbroschüre. Meppel. 1999.

Allemann-Ghionda, Cristina: Ethnicity and National Education Systems in Western Europe. In: Wicker, Hans-Rudolf (ed.): Rethinking Nationalism and Ethnicity. Oxford, New York. 1997. S. 303-318.

Anderson, Benedict: Imagined Communities. London. 1983.

Anweiler, Oskar und Wolfgang Mitter: Globalisierung und Weltpädagogik. In: Bildung und Erziehung. Globalisierung und Weltpädagogik. 55. Jg. Heft 4/Dezember 2002. Köln. S. 357-364.

Appadurai, Arjun: Global Ethnoscapes. Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In: Public Culture. Migration, Diaspora and Transnationalism. Vol. 2. Nr. 1: Fall 1989. S. 463-483.

Appadurai, Arjun: Modernity at Large. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. Minneapolis. 1991.

Attia, Iman und Helga Marburger (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt/Main. 2000.

Auernheimer, Georg: Zum Stellenwert kultureller Differenz für die Pädagogik. In: Eichelberger, Harald et al. (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck. 1998. S. 161-169.

Augé, Marc: Die Sinnkrise der Gegenwart. In: Kuhlmann, Andreas (Hg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt/Main. 1994. S. 34-47.

Back, Les: Race, Identity and Nation within an Adolescent Community in South London. In: new community 19(2). London. 1993. S. 217-233.

Bal, Rachid en Ismail Taspinar: De islam voor de klas: vrijheid van onderwijs in de praktijk. In: Noordman, Katja et al. (Hg.): Mensen, rechten en islam. Beschouwingen over grondrechten. Amsterdam. 1998. http://www.islam-info.be

Barkowski, Hans: Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: Eichelberger, Harald et al. (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck. 1998. S. 19-39.

Barnard, Alan and Jonathan Spencer (eds.): Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London, New York. 1996.

Literatur

Barth, Frederik (ed.): Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference. Oslo. 1969.

Batelaan, Pieter: Criteria for Intercultural Education. In: Luchtenberg, Siegrid und Wolfgang Nieke (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster und New York. 1994. S. 235-251.

Batelaan, Pieter: Learning to Respect. In: Intercultural Education. Vol 12., Nr. 3, November 2001. S. 237-246.

Bauböck, Rainer et al. (Hg.): ... und raus bist Du. Wien. 1988.

Baumann, Gerd: The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities. New York, London. 1999.

Baumann, Gerd: Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den Ethnologischen Dreischritt. In: Schomburg-Scherff, Sylvia und Beatrix Heintze (Hg.): Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach. Frankfurt/Main. 2000. S. 157-169.

Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. 1995.

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt/Main. 1997.

Bellah, Robert: Civil Religion in America. In: Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences 95: 1-21. 1966.

Bender-Szymanski, Dorothea: Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, Georg et al. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen. 2001. S. 63-98.

Benedict, Ruth: Patterns of Culture. London. 1935.

van den Berg-Eldering, Lotty: Marokkaanse gezinnen in Nederland. Alphen aan den Rijn. 1977.

van den Berg-Eldering, Lotty: De merkwaardige ontwikkeling van intercultureel onderwijs. Vortrag beim „Themadag Intercultureel Onderwijs". Zusammenfassung von Marieke Fourkioti. In: Cultus 15, online-Zeitschrift. Leiden. 2001. http://www.kun.nl/quetzalcoatl/cultus/15

van den Berg, Gerda en Willem Fase: Over beleid en praktijk van intercultureel onderwijs. In: De Jong, M. J. (Hg.): Allochtone kinderen op Nederlandse scholen. Prestaties, problemen en houdingen. Den Haag. 1985. S. 139-151.

Binder, Susanne: Kindergruppe Schmetterling - Leptir. Eine ethnologische Untersuchung zu Integration und interkulturellem Zusammenleben am Beispiel

eines österreichisch-bosnischen Integrationsprojektes. Diplomarbeit Universität Wien. 1998.

Binder, Susanne und Doris Englisch-Stölner: Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Erziehung und Unterricht. 7-8/2002, 152. Jahrgang. Wien. 2002. S. 956-978.

Binder, Susanne und Doris Englisch-Stölner: Interkulturelles Lernen in der Praxis – eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich. In: Bildung und Erziehung: „Globalisierung und Weltpädagogik". 55. Jg. Heft 4. Frankfurt. 2002. S. 439-454.

Binder, Susanne: Schule und Migration. Einblicke in die Praxis des Interkulturellen Lernens. In: SWS-Rundschau Heft 4/2002. „ZuwandererInnen-Integration mit Formen interkulturellen Lernens in Wien". Wien. 2002. S. 422-440.

Binder, Susanne und Aryane Dariabegy: Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck. 2003. S. 33-84.

Binder, Susanne: Sprache – die Konstruktion einer Bedeutung. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck. 2003. S. 139-194.

Binder, Susanne und Doris Englisch-Stölner: Impulse und Perspektiven. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck. 2003. S. 273-276.

Binder, Susanne, Gabriele Rasuly-Paleczek und Maria Six-Hohenbalken (Hg.): Heraus Forderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche „Heraus Forderung Migration" im Dezember 2001. Reihe „Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung" Band 7. Wien. 2004.

Binder, Susanne: Wie der Staat Schule macht. Sozialisation im interkulturellen Kontext – ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. In: Riegler, Johanna (Hg.): Kulturelle Dynamik der Globalisierung. Ethnologische Beiträge zu Ost- und Westeuropäischen Transformationsprozessen. Wien. In Druck.

Bloch, Maurice: Language, Anthropology, and Cognitive Science. In: Borofsky, Robert (ed.). Assessing Cultural Anthropology. New York. 1994. S. 276–282.

Literatur

BMBWK (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 1/2000. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Wien. 2000.

Böhm, Winfried: Schule und Unterricht im 19. Jahrhundert. In: Pleticha, Heinrich (Hg.): Lexikon der Weltgeschichte. Band 10. Gütersloh. 1996. S. 285-294.

Boersma, Kerst en Hans Hooghoff: Educaties in de Basisvorming. In: Handboek Basisvorming III. 25A. BOE.3. Afl. 23, April 1993.

Boos-Nünning, Ursula: Interkulturelles Lernen. In: Schulheft 1991, Nr. 62, 1991. S. 110-126.

Borofsky, Robert (ed.): Assessing Cultural Anthropology. New York. 1994.

Bourdieu, Pierre: Reproduction in Education, Society and Culture. London. 1977.

Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Herausgegeben von Steinrücke, Margareta. Hamburg. 2001.

Broere, Marc: Mondialisering op de middelbare school. In: IS, internationale samenleving. September 2001. S. 30-31.

Borsche, Tilman: Wilhelm von Humboldt. München. 1990.

Byram, Michael and Carol Morgan (eds.): Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Multilingual Matters. Clevedon. 1994.

Byron, Reginald: Identity. In: Barnard, Alan and Jonathan Spencer (eds.): Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London, New York. 1996. S. 292.

Caputo, Virginia: Anthropology's Silent ‚Others'. A Consideration of Some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children's Culture. In: Amit-Talai, Vered und Helena Wulff (eds.): Youth Cultures. London, New York. 1995. S. 19-42.

Castles, Stephen: Ethnicity and Globalization. From Migrant Worker to Transnational Citizen. London. 2000.

Cicourel, A.: Cognitive Sociology. New York. 1974.

Çınar, Dilek: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck. 1998.

Çınar, Dilek, Hakan Gürses, Barbara Herzog-Punzenberger, Karl Reiser und Sabine Strasser: Die notwendige Unmöglichkeit. Identitätsprozesse von

Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Wien. In: Berghold, Josef, Elisabeth Menasse und Klaus Ottomeyer (Hg.): Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen. Klagenfurt/Celovec. 2000. S. 149-178.

Cornelis, B.: Migratie naar Nederland. In: Entzinger, Han en P.J.J. Stijnen (Hg.): Etnische minderheden in Nederland. Heerlen. 1990. S. 13-29.

Crul, Maurice: Explanations for Schoolsuccess among Second Generation Maroccan and Turkish Youth in the Netherlands. In: Crul, Maurice, Flip Lindo and Ching Lin Pang (eds.): Changing Identities and Social Positions of Immigrants and their Children. Amsterdam. 1999. S. 91-111.

Crul, Maurice: Success maakt successvol. Leerlingenbegleiding in het voortgezet onderwijs door Turkse en Marokkaanse studenten. Amsterdam. 2001.

van Dam, Jan en Marc Engberts: Lof voor plan islamitische scholen. In: Contrast. Weekblad over de multiculturele samenleving. Nr. 7, Jaargang 9. Utrecht. 28. 2. 2002. S. 8-9.

Damanakis, Michael: Die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts. In: Luchtenberg, Siegrid und Wolfgang Nieke (Hg.). Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster, New York. 1994. S. 121-142.

De Cillia, Rudolf: Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. In: Koschat, Franz und Gottfried Wagner (Hg.). Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen. Wien. 1994. S. 11-20.

De Cillia, Rudolf: Österreichs Schulsprachenpolitik – eine „Sprachenpolitik für das Jahr 2000?" In: Wodak, Ruth und Rudolf de Cillia (Hg.). Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien. 1995. S. 37-51.

De Jong, M. J. (Hg.): Allochtone kinderen op Nederlandse scholen. Prestaties, problemen en houdingen. Den Haag. 1985.

Dekkers, H. und W. de Wit: Zeer voortijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs. In: Migrantenstudies Nr. 3. 1995.

Deutsche Shell: Jugend 2000. Opladen. 2000.

Diefenbach, Heide und Bernhard Nauck: Bildungsverhalten als „strategische" Praxis. Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: Pries, Ludger (Hg.): Transnationale Migration. Baden Baden. 1997. S. 277-289.

Dorfmüller-Karpusa, Käthi: Kinder zwischen zwei Kulturen. Wiesbaden. 1993.

Dracklé, Dorle (Hg.): Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin, Hamburg. 1996.

Durkheim, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. 2. Auflage, Frankfurt/Main. 1995.

Efinger, Karin: Die Darstellung ethnischer Minderheiten in österreichischen Schulbüchern der Grundstufe. Diplomarbeit Universität Wien. 1999.

Eichelberger, Harald und Elisabeth Furch (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck. 1998.

Englisch, Doris: Interkulturelles Lernen im „multikulturellen Nationalstaat" Österreich – ein Widerspruch? Diplomarbeit Universität Wien. 1999.

Englisch-Stölner, Doris: Identität, Kultur und Differenz. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck. 2003. S. 195-263.

Entzinger, Han en P.J.J. Stijnen (Hg.): Etnische minderheden in Nederland. Heerlen. 1990.

Eriksen, Thomas Hylland: Ethnicity and Nationalism. London, Boulder. 1993.

Erikson, Erik H.: Identity and the Life Cycle. New York. 1980 [1959].

Fase, Willem und M.J. de Jong: De schakelklas. Beleidsgerichte evaluatie van het functioneren van de schakelperiode. Rotterdam. 1983.

Fase, Willem: Schoolloopbanen van leerlingen uit internationale schakelklassen. In: De Jong, M. J. (Hg.): Allochtone kinderen op Nederlandse scholen. Prestaties, problemen en houdingen. Den Haag. 1985. S. 51-64.

Fase, Willem: Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend. s'Gravenhage. 1987.

Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck. 2003.

Fischer, Gero: Neue Aufgaben und Anstöße für eine Schulreformdiskussion. Erziehung und Unterricht. 1991.

Fischer, Gero: Endbericht Schulversuch zur Förderung und Entwicklung der Fachsprache bei SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache an einem 1. Jahrgang der HAK und einer 1. Klasse der HASCH des BFI Wien-Margaretenstraße. BMUK Wien. 1994.

Fleck, Elfie: Immigrant pupils in Austrian schools: the challenge of linguistic and cultural diversity. In: CIDREE/SLO: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe / Netherlands Institute for Curriculum Development. Enschede. 2002. S. 45-60.

Flick, Uwe et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München. 1991.

Flip, Lindo en Toon Pennings: Jeugd met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland. Amsterdam. 1992.

Flip, Lindo: Ethnic Myth or Ethnic Might? On the Divergence in Educational Attainment between Portuguese and Turkish Youth in The Netherlands. In: Baumann, Gerd en Thijl Sunier (eds.): Post-migration Ethnicity: De-essentializing Cohesion, Commitments, Comparison. Amsterdam. 1995. S. 114-164.

Fortes, Meyer: Social and Psychological Aspects of Education in Taleland. In: Middleton, J. (ed.): From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education. New York. 1970. [1938.]

Fraunlob, Manfred: Was verbirgt sich hinter „Interkulturellem Lernen“? In: ARGE Interkulturelles Lernen in Wien (Hg.): Beispiele aus der interkulturellen Unterrichtsarbeit im Bereich der Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen sowie der Berufsschulen in Wien. Band 2. Wien. 1998. S. 11-23.

Fthenakis, Wassilios et al. (Hg.): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München. 1985.

Furch, Elisabeth: Interkulturelle Pädagogik – ein Baustein für ein friedliches Miteinander in Österreichs Schulen. In: Eichelberger, Harald et al. (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck. 1998. S. 91-101.

Gauß, Rainer et al. (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1. Wien. 1994.

Geertz, Clifford: The Interpretation of Cultures. New York. 1973.

Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main. 1987 (1. Auflage).

Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Hamburg. 1995.

Gibson, Margaret A.: Situational and Structural Rationales for the School Performance of Immigrant Youth. In: Vermeulen, Hans and Joel Perlmann (eds.): Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture make a Difference? New York, London. 2000. S. 72-102.

Gilroy, Roy: There Ain’t No Black in the Union Jack. The Cultural Politics of Race and Nation. London. 1987.

Gilroy, Roy: One Nation under a Groove. The Cultural Politics of „Race" and Racism in Britain. In: Goldberg, D.T (ed.): Anatomy of Racism. Minneapolis. 1990. S. 263-282.

Gingrich, Andre: Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel. In: Wernhart, Karl R. und Werner Zips (Hg.): Ethnohistorie. Wien. 1998a. S. 99-111.

Gingrich, Andre: Toward an Anthropology of Germany: A culture of moralist selfeducation? In: Current Anthropology vol. 39, Nr. 4. 1998b. S: 567-572.

Gingrich, Andre: Kulturen, Identitäten, Globalisierung: Eine vorläufige Zusammenfassung von theoretisch-methodischen Diskussionsprozessen. Unveröffentlichtes Positionspapier des FSP Wittgenstein 2000 „Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse" an der Kommission für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien. 2002.

Giroux, Henry and D. Purpel (eds.): The Hidden Curriculum and Moral Education. Berkeley. 1983.

Giroux, Henry and Peter McLaren (eds.): Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. London, New York. 1994.

Gogolin Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg. 1988.

Gogolin, Ingrid (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York. 1994a.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule. Münster. 1994b.

Gogolin, Ingrid: Modelle der Erziehung zur Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz. In: Huber, Josef et al. (Hg.): Sprach- und Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts. Berichte, reihe III. 1996. S. 41-52.

Gomolla, Mechthild: Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung. In: Attia, Iman und Helga Marburger (Hg.). Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt/Main. 2000. S. 49-70.

Goodenough, Ward: Toward a Working Theory of Culture. In: Borofsky, Robert (ed.): Assessing Cultural Anthropology. New York. 1994. S. 262-275.

Gröpel, Wolfgang: Sozialisation, Identität und „Lebenswelt Schule" von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Diplomarbeit Universität Wien. 1997.

Gröpel, Wolfgang: Sozialisation, Identität und „Lebenswelt Schule" von Kindern aus Migrationsverhältnissen. In: Dostal, Walter, Helmut Niederle und Karl Richard Wernhart (Hg.): Wir und die Anderen. Wien. 1999. S. 135-152.

Grubben, Gé: „Zwart" en „kwaliteit" kunnen best samengaan. In: Zebra-Magazine 2, Juni 2002. http://www.lbr.nl/onderwijs/schoolsegregatie.html

Gstettner, Peter und Dietmar Larcher: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Wien. 1985.

Gstettner, Peter: Das Desaster der Minderheitenpolitik nach der „Wende"; oder: Talfahrt und Absturz eines „Lösungsmodells". In: Bauböck, Rainer et al. (Hg.): ... und raus bist Du. Wien. 1988. S. 40-56.

Gupta, Akhil and James Ferguson (eds.): Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology. Durham, London. 1997.

Hamburger, Franz (Hg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main, Wien. 2000.

Handboek Basisvorming: Nieuwsbrief „Nog steeds grote verschillen in schoolloopbanen". 1995-3.

Hannerz, Ulf: Exploring the City: Inquiries Toward an Urban Anthropology. New York. 1980.

Hannerz, Ulf: Culture Between Center and Periphery: Toward a Macroanthropology. In: Ethnos 54(3-4). 1989a. S. 200-216.

Hannerz, Ulf: Notes on a Global Ecumene. In: Public Culture. Bulletin of the Center for Transnational Cultural Studies. Vol 1. Nr. 2. Philadelphia. 1989b. S. 66-75.

Hannerz, Ulf: Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York. 1992.

Hannerz, Ulf: „Kultur" in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffes. In: Kaschuba, Wolfgang (Hg.): Kulturen, Identitäten, Diskurse: Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin. 1995. S. 64-84.

Hannerz, Ulf: Transnational Connections. Culture People Places. London, New York. 1996.

Hardman, Charlotte: Can there be an Anthropology of Children? In: Journal of the Anthropological Society of Oxford, 4, 1. 1973 S. 85-99.

Hauser-Schäublin, Brigitta und Ulrich Braukämper (Hg.): Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen. Berlin. 2002.

Heine, Susanne (Hg.): Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch. Köln, Weimar, Wien. 1995.

Heitmeyer, Wilhelm: Der Staat will nichts wissen. In: Die Zeit vom 24. 8. 2000.

von Hentig, Hartmut: Bildung. Weinheim, Basel. 1999.

Herwartz-Emden, Leonie (Hg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück. 2000.

Hesse, Hermann-Günter: Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus – Kollektivismus". In: Auernheimer, Georg et al. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen. 2001. S. 141-160.

Hobsbawm, Eric J.: Nationen und Nationalismus. Frankfurt/Main, New York. 1992.

Höglinger, Monika: Verschleierte Lebenswelten. Zur Bedeutung des Kopftuchs für muslimische Frauen. Wien. 2002.

Hofman, R. H. en E. B. Vonkeman: Het non-discriminatiebeginsel in het openbaar onderwijs. Groningen. 1995.

Hollenweger, Judith und Hansjakob Schneider (Hg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern. 1996.

Hoskens, Marion: Het Marokkaanse en Nederlandse onderwijssysteem. Diplomarbeit Culturele Antropologie, Universiteit Utrecht. 1998.

Huber, Josef et al. (Hg.): Sprach- und Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts. Berichte, Reihe III. 1996.

Jaksche, Elisabeth: Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck, Wien. 1998.

James, Alison and Alan Prout (eds.): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London. 1990.

Jones, Guno: Kleur in het curriculum. Zelfreflectie als interculturele vaardigheid. Rezension des Buches: Pattynama, Pamela en Marjolein Verboom: Werkboek kleur in het curriculum. Interculturalisatie in het hoger onderwijs. Utrecht. 2000. In: Pandora nummer 2-2000. Utrecht. 2000.

Jurgens, Jeffrey: Shifting spaces. Complex Identities in Turkish-German migration. In: Pries, Ludger (ed.): New Transnational Social Spaces. London, New York. 2001. S. 94-112.

Kahl, Reinhard: Akrobaten in der Schularena. In: Die Zeit, 4. 11. 1999. S. 47.

Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin: Wer definiert die Grenzen der Toleranz? Gastvortrag am 9. 6. 1999 an der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt/Main. 1999.

Keller, Gottfried: Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 43. Jg., 3/1996.

Kizilhan, Ilhan: Der Sturz nach oben. Kurden in Deutschland. Eine psychologische Studie. Frankfurt/Main. 1995.

Koliander-Bayer, Claudia: Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck. 1998.

Koschat, Franz und Gottfried Wagner (Hg.): Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen. Wien. 1994.

Krewer, Bernd und Lutz H. Eckensberger: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, Klaus und Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel. 1991. S. 573-594.

Krumm, Hans-Jürgen: Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: Wodak, Ruth und Rudolf de Cillia (Hg.). Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien. 1995. S. 195-208.

Krumm, Hans-Jürgen: „Grenzgänger" – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „Interkulturelle Schule". In: Eichelberger, Harald et al. (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck. 1998. S. 143-159.

Ledoux, Guuske: Onderwijs en etnische herkomst. In: Meijnen, G. W.: Onderwijs-ongelijkheid. Onderwijskundig lexicon. Alphen aan den Rijn. 1996. S. 61-85.

Ledoux, Guuske, Yvonne Leeman und Rudolf Reiprecht: Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse". Zur Debatte und Realität interkulturellen Unterrichts in den Niederlanden. In: Auernheimer, Georg et al. (Hg.). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. 2000a. S. 177-195.

Ledoux, Guuske, Yvonne Leeman, Trudy Moerkamp en Monica Robijns: Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van hat project intercultureel leren in de klas. Amsterdam. 2000b.

Leeman, Yvonne: Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie. Utrecht. 1994.

Light, P.: Context, Conservation and Conversation. In: Richards, M. and P. Light (eds.): Children of Social Worlds. Cambridge. 1986.

Luchtenberg, Siegrid und Wolfgang Nieke (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster, New York. 1994a.

Luchtenberg, Sigrid: Bilinguale und Interkulturelle Erziehung in Schweden. In: Paula, Andreas (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt. 1994b. S. 107-129.

Malinowski, Bronislaw: Argonauts of the Western Pacific. London. 1978 [1922].

Marburger, Helga (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/Main. 1991.

Mayer, Werner: Grundschuldidaktik und Interkulturelles Lernen oder: Josip soll „repariert“ werden. In: Gauß, Rainer et al. (Hg.). Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1. Wien. 1994. S. 233-260.

Mayer, Werner: Die Rolle des Islam im Wiener Schulalltag am Beispiel einer Wiener Grundschule. In: Heuberger, Valeria (Hg.): Der Islam in Europa. Frankfurt/Main. 1999. S. 125-130.

Mead, Margaret: Coming of Age in Samoa. Harmondworth. 1928.

Meijnen, G. W.: Onderwijs-ongelijkheid. Onderwijskundig lexicon. Alphen aan den Rijn. 1996.

Meyer-Ingwersen, Johannes: Türkisch. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. 1995. S. 421-427.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en Inspectie van het Onderwijs: Meerderheid Islamitische scholen belemmert integratie niet. Persbericht. Utrecht, 28. 10. 2002. http://www.owinsp.nl/ nieuws/ persberichten

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Rapport WJZ/2002/12128(2583) Afdeling Directie Wetgeving en Juridische Zaken. Zoetermeer, 28. Maart 2002.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen. Advies van de commissie kerndoelen basisonderwijs, Januari 2002.

Moore, Jerry D.: Visions of Culture. An Introduction to Anthropological Theories and Theorists. London. 1997.

Moser, Johannes (Hg.): Jugendkulturen. Recherchen in Frankfurt am Main und London. Frankfurt/Main. 2000. S. 11-58.

Mulder, L. en A. van Langen: Onderwijs(voorrang) voor leerlingen uit achterstandsgroepen. In: Dekkers, H.P.J.M.: Omgaan met verschillen. Onderwijskundig Lexicon, Editie III. Alphen aan den Rijn. 1999. S. 74-91.

Müller, Annette und Heidi Rösch: Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter. Berlin. 1985.

Nehr, Monika: Zweisprachige Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: Marburger, Helga (Hg.). Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/Main. 1991. S. 93-113.

Neumann, Gertrud: Sprachlernen im Interkulturellen Kontext. In: Gauß, Rainer et al. (Hg.). Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1. Wien. 1994. S. 211-231.

Niedermüller, Peter: Urban Ethnicity between the Gobal and the Local. In: Bendix, Regina und Herman Roodenburg (eds.): Managing Ethnicity. Perpectives from Folklore Studies, History and Anthropology. Amsterdam. 2000. S. 41-60.

Ohlsen, Ingrid: Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen. In: Hollenweger, Judith und Hansjakob Schneider (Hg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern. 1996. S. 119-126.

Olwig, Karen Fog: Cultural Sites. Sustaining a Home in a Deterritorialized World. In: Olwig, Karen Fog and Kirsten Hastrup: Siting Culture. London, New York. 1997. S. 17-38.

Park, Robert Ezra: Introduction to the Science of Sociology. Chicago. 1933.

Pattynama, Pamela en Marjolein Verboom: Werkboek kleur in het curriculum. Interculturalisatie in het hoger onderwijs. Utrecht. 2000.

Paula, Andreas (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt. 1994.

Piaget, Jean: The Psychology of Intelligence. London. 1950.

Platzbecker, Hermann-Josef et al. (Hg.): Wagnis Begegnung. 1997.

Pleyl, Karl und Manfred Rott: Die Erfordernisse der multikulturellen Gesellschaft an die Höhere Schule. In: Wodak, Ruth und Rudolf de Cillia (Hg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien. 1995. S. 297-302.

Porcher, Louis: The Education of Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Education. Strasbourg. 1980.

Projectgroep ICO: Intercultureel onderwijs: impuls voor school en omgeving. ‘s-Hertogenbosch. 1995.

Projectgroep ICO: Werkplan projectgroep ICO 1997. ‘s-Hertogenbosch. 1997.

van Putten, Maria: Kleurrijk Tilburg. Kadernota multiculturele samenleving. Gemeente Tilburg. 2001.

Radtke, Frank-Olaf: Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft“. In: Brähler, Rainer und Peter Dudek (Hg.): Fremde – Heimat: neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen. Probleme politischer Bildungsarbeit. Frankfurt. 1992. S. 185-208.

van der Ree, Yolanthe: School, zet je deuren open! In: Uitleg 7, 24. 4. 2002. http://www.minocw.nl

Reich, Hans H. und Ingrid Gogolin (Hg.): Community language teaching. Herkunftssprachenunterricht in England. Münster, New York. 1995.

Renders, Henk, John Verhallen en Ronald Zwiers: OALT in het regeerakkoord. 2002. http://www.oalt.nl/services/actueel_regeerakkordreactie.html

Reviere, Ulrike: Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Frankfurt/Main. 1998.

Rieder, Karl: Language Awareness: Grundbedingung für Interkulturelle Pädagogik. In: Eichelberger, Harald et al. (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck. 1998. S. 306-317.

Saharso, Sawitri: Jan en Alleman: Etnische jeugd over ethnische identiteit, discriminatie en vriendschap. Utrecht. 1992.

Sahlins, Marshall: Two or Three Things that I Know About Culture. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute. Vol. 5, Nr. 3, September 1999. S. 399-421.

Satzke, Krista: Didaktische Bemerkungen zum Lehrplan-Zusatz Hauptschule (Zweitsprache Deutsch). In: Gauß, Rainer et al. (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1. Wien. 1994. S. 261-281.

Schader, Basil: Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte: Hilfe! Help! Aiuto! Zürich. 1999.

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich. 2000.

Schiffauer, Werner: Die Civil Society und der Fremde – Grenzmarkierungen an vier politischen Kulturen. In: Balke, Friedrich et al. (Hg.): Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern. Frankfurt/Main. 1993. S. 185-199.

Schiffauer, Werner: Migration und Religiousness. In: Gerholm, Thomas und Yngve Lithman (ed.): The New Islamic Presence in Western Europe. London. 1988. S. 146-158.

Schiffauer, Werner, Baumann, Gerd, Kastoryano, Riva and Steve Vertovec (eds.). Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France. Oxford, New York. 2003.

Skutnabb-Kangas, Tove and Jim Cummins (ed.): Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon, Philadelphia. 1988.

Smahel, Maria: Lehrerbildung (Lehreraus-, -fort, und Weiterbildung). In: BMUK (Hg.): Neues Lernen für die Gesellschaft von morgen. Innsbruck. 1996.

SPARR (Stichting Provenciaal Anti-Rasisme Zuid Holland): Non-discriminatie-code voor het basisonderwijs. Gouda. 1994.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.): Zweisprachigkeit im Kindergarten. Ergebnisse eines Modellversuches. Band 1. Donauwörth. 1985.

Stölting-Richer, Wilfried: Serbisch und Kroatisch. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. 1995. S. 408-412.

Tajfel, H.: Human Groups and Social Categories. Cambridge. 1981.

Tennekes, J.: Buitenlandse jongeren en cultuurconflict. In: Migrantenstudies. Alphen. 1989. S. 23-40.

Teunissen, F.: Onderwijs. In: Entzinger, Han en P.J.J. Stijnen (Hg.): Etnische minderheden in Nederland. Heerlen. 1990. S. 141-167.

Toren, Christina: Socialization. In: Barnard and Spencer (eds.): Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London. 2000. S. 512-514.

Truniger, Markus: Schulung fremdsprachiger Kinder und interkulturelle Pädagogik. Tendenzen in der Schweiz der neunziger Jahre. In: Hollenweger, Judith und Hansjakob Schneider (Hg.). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern. 1996. S. 127-134.

Ulich, Dieter: Schulische Sozialisation. In: Hurellmann, Klaus und Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Basel, Weinheim. 1991. S. 378-396.

Verkuyten, Maykel, Louk Hagendoorn and Kees Masson: The Ethnic Hierarchy Among Majority and Minority Youth in The Netherlands. In: Journal of Applied Social Psychology, 1996, 26, 12, Columbia. 1996. S. 1104-1118.

Verkuyten, Maykel: Etnische identiteit en sociaal-emotionele problemen: een theoretische en empirische exploratie. De Jong, M. J. (Hg.): Allochtone kinderen

op Nederlandse scholen. Prestaties, problemen en houdingen. Den Haag. 1985. S. 79-95.

Vermeulen, Hans and Cora Govers: From Political Mobilization to the Political Consciousness. In: Govers, Cora and Hans Vermeulen (eds.): The Politics of Ethnic Consciousness. London, New York. 1997. S. 1-30.

Vertovec, Steven and Alisdair Rogers (eds.): Muslim European Youth. Reproducing Ethnicity, Religion, Culture. Aldershot. 1998.

Viehböck, Eveline und Ljubomir Bratic: Die zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck. 1994.

Voß, Jutta: Deutschunterricht in national gemischten Klassen. In: Marburger, Helga (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/Main. 1991. S. 132-145.

Vygotsky, L.S.: The Mind in Society. Cambridge. 1978.

Wakounig, Vladimir: Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich. Ausgrenzung durch das Schulsystem. In: ide 4/92. Informationen zur Deutschdidaktik. 16. Jg. Heft 4.1992. S. 31-39.

Wakounig, Mirko et al. (Hg.): Miteinander. Orientierungen für ein multikulturelles Österreich. In: Friedenserziehung konkret. Band 4. 1996.

Waldrauch, Harald: Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 1998/1999. BMBWK: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen. Wien. 1999.

Waldrauch, Harald: Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 1999/2000. Kurzbericht. BMBWK: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 5/2000. Wien. 2000.

van der Werf, G. en L. Mulder: De evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid. In: Meijnen, G.W. (Hg.): Onderwijsongelijkheid. Onderwijskundig lexicon. Alphen aan den Rijn. 1996. S. 85-103.

Wiener Integrationsfonds (Hg.): MigrantInnen in Wien 2001. Daten & Fakten & Recht Report 2001. Wien 2002.

Wodak, Ruth und Rudolf de Cillia (Hg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien. 1995.

Wolfs, Remy en Hans Hooghoff: Educatie. In: Handboek Basisvorming (Afl. 33), Feb. 1995. III. 25 B., Vol. 1. 1995.

Wulff, Helena: Introducing Youth Culture in its Own Right. The State of the Art and New Possibilities. In: Amit-Talai, Vered und Helena Wulff (eds.): Youth Cultures. London, New York. 1995. S. 1-18.

Würfl-Davidek, Kai: Interkulturelle Kommunikation am Beispiel des Österreichbildes bosnischer Kriegsflüchtlinge. Diplomarbeit Universität Wien. 1994.

Zwiers, Ronald: De geschiedenis van onderwijs in eigen taal in het kort. 2001. http://www.oalt.nl/algemeen/documentatie.html

Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen kann dazu beitragen migrationsbedingten Anforderungen mit einer gewissen Kreativität zu begegnen, der Kreativität Raum zu verschaffen oder aber auch Konfliktpotentiale auszuloten und etwaige Hürden zu überwinden.

Susanne Binder, Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kommission für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Migrationsforschung, Kooperation zwischen Ethnologie und Bildungseinrichtungen, Flüchtlingsforschung.

3-8258-8260-8

9 783825 882600

LIT